K100 7/48.

К 100 7/48

ОБЪ

ИЗУЧЕНИИ РОДНАГО ЯЗЫКА

ВООБЩЕ И ОСОБЕННО ВЪ ДѢТСКОМЪ ВОЗРАСТѢ.

Изъ Бесѣдъ И. И. Срезневскаго.

Зип2/11

САНКТПЕТЕРБУРГЪ.

1860.

К 100 7/48

ОБЪ

ИЗУЧЕНІИ РОДНАГО ЯЗЫКА

ВООБЩЕ И ОСОБЕННО ВЪ ДѢТСКОМЪ ВОЗРАСТѢ.

Изъ Бесѣдъ И. И. Срезневскаго.

3412/11

САНКТПЕТЕРБУРГЪ.
ВЪ ТИПОГРАФІИ ИМПЕРАТОРСКОЙ АКАДЕМІИ НАУКЪ.
1860.

Напечатано по распоряженію Императорской Академіи Наукъ.
4-го мая 1860 года.

Непремѣнный Секретарь Академикъ *К. Веселовскій.*

276380
193 г.
М

Изъ 1 выпуска IX тома Извѣстій II-го Отдѣленія Академіи Наукъ.

I.

Всякій живой языкъ есть такое народное достояніе, которымъ каждый членъ народа, по закону природы, долженъ пользоваться, воплощая его въ себѣ, воплощая въ немъ всѣ силы своего духа. Человѣку не врождено знаніе роднаго языка, и потому оно должно быть имъ пріобрѣтаемо посредствомъ изученія; но врожденъ законъ, требующій этого знанія, — и онъ долженъ быть такъ или иначе исполняемъ. Законъ долженъ быть исполняемъ: человѣкъ это чувствуетъ, — и потому сострадетъ глухонѣмому, лишенному силы исполнять его. Законъ долженъ быть исполненъ такъ или иначе, и потому человѣкъ, лишенный съ первыхъ лѣтъ жизни возможности развивать свои силы языкомъ своей отчизны, среди чужихъ принимаетъ ихъ языкъ будто родной: такъ сирота, воспитываясь въ чужой семьѣ, природняется къ ней и чувствомъ родственнымъ. Какъ бы то ни было, изученіемъ языка роднаго или другаго, заступившаго

его мѣсто (пàроднаго), начинается и поддерживается развитіе духовныхъ силъ человѣка.

Во всякомъ дитяти совершается это нѣсколько иначе, но только въ частностяхъ, а не въ общемъ: общій ходъ — отъ синтеза къ анализу, отъ простаго звука, означающаго многое, къ сложнымъ звукамъ съ разными ихъ видоизмѣненіями для оттѣненія отдѣльно каждымъ особаго понятія или представленія, отъ отдѣльныхъ словъ къ связнымъ выраженіямъ, отъ отдѣльныхъ выраженій къ цѣльнымъ разсказамъ. Сильна въ дѣтской головкѣ работа памяти, но не менѣе сильна и все сильнѣетъ работа ума, работа сообразительности и смышленности. Память работаетъ какъ послушный работникъ, умъ — какъ полновластный, нерѣдко и прихотливый господинъ. Умъ не любитъ пользоваться тѣмъ, что пріобрѣтаетъ память, такъ какъ есть, а переработываетъ, и изъ немногаго вырабатываетъ многое. Велика любознательность дитяти, но всегда остается въ границахъ его разумѣнія, его обладанія языкомъ. Изученіе всякаго предмета любознательности возможно для дитяти не прежде, чѣмъ оно усвоило довольно прочно главныя основы роднаго языка, какъ главное орудіе для этого, и идти можетъ только по мѣрѣ успѣховъ въ языкѣ. Это состояніе дитяти можно понять тому, кто хотѣлъ бы изучать какую нибудь науку на языкѣ, который ему еще непонятенъ или мало понятенъ. Онъ захочетъ прежде хоть сколько нибудь пріучиться понимать и даже вдуматься на этомъ языкѣ, и тогда уже начнетъ изученіе избраннаго предмета съ его помощію. И по-

томъ: чѣмъ отдаленнѣе отъ дѣтскаго разумѣнія какія нибудь понятія или представленія, тѣмъ менѣе и въ долѣ языка, имъ усвоенной, словъ, которыми можно ихъ выразить; слѣдовательно, чтобы облегчить изученіе тѣхъ или другихъ предметовъ науки, которые оставались внѣ круга его разумѣнія, надобно его подготовить обогащеніемъ его языка словами и выраженіями, для этого годными, дать ему ихъ усвоить, какъ усвоены имъ и другія слова и выраженія, и слѣдовательно прежде развить въ немъ разумѣніе понятій сродныхъ, болѣе доступныхъ. Иначе дитя пожалуй и затвердитъ многое, но только затвердитъ, не болѣе — и довольно скоро забудетъ. По этому-то истинный другъ дѣтей не можетъ не совѣтовать отцу и матери заботиться прежде всего и болѣе всего о томъ, чтобы дитя ихъ усвоивало выразительность роднаго языка, развивало въ себѣ чутье его нераздѣльно отъ развитія умственныхъ силъ, и чтобы при дальнѣйшемъ его образованіи все опиралось постоянно на этомъ срединомъ знаніи. *)

*) Все, между прочимъ и изученіе другихъ языковъ. Позволяю себѣ по этому случаю небольшое отступленіе. Можно и должно наблюдать, какъ дѣйствуетъ законъ развитія духовныхъ силъ въ человѣкѣ, — должно для того, чтобы отстранять все, что мѣшаетъ правильности дѣйствій этого закона; но не должно вмѣшиваться въ его дѣйствія, ни мѣшать ему, ни ускорять, ни замедлять его дѣйствій насильственно, ни давать имъ произвольное насильственное направленіе. Память — работникъ, умъ — хозяинъ, который управляетъ работами работника, и пользуется ими. Что же будетъ, если память обременяема будетъ такъ, что уму не подъ силу станетъ слѣдить за ея работами и пользоваться ими свободно? Что будетъ, если работникъ, работая безъ вѣдома хозяина и много, сносить ему будетъ свои работы какъ попало, а хозяину некогда будетъ и осматривать

Но какъ же долго въ жизни должно держаться роднаго языка, какъ главной основы, главнаго корня всякаго образовательнаго развитія духовныхъ силъ? Сколько умѣстенъ этотъ вопросъ, столько же умѣ-

---

ихъ, не только приводить въ порядокъ и пользоваться? Неурядица, какъ въ иномъ хозяйствѣ, гдѣ чужіе хозяйничаютъ безъ хозяина. То же бываетъ и въ человѣкѣ, котораго памяти даютъ работы, не думая объ умѣ. При развитіи духовныхъ силъ, обязанности воспитателя тѣ же, что и при развитіи тѣлесныхъ силъ дитяти— и тѣ же опасности, та же противозаконность, если онѣ не выполняются. Опасно противозаконно стѣснять грудь дитяти корсетомъ, лѣчить его разными варевами или кормить сластями, удерживать его отъ сна, когда солнце не на небосклонѣ, поражать его чувства сильными впечатлѣніями. «Дайте ему бѣдняжкѣ свободу природы» — скажетъ мучителямъ такого мученика дитяти всякій добрый другъ дѣтей. То же долженъ онъ сказать и объ исполненіи закона природы духовной: «Дайте бѣдняжкѣ свободу природы», не раздражайте его памяти, не насилуйте ума. Памяти нельзя сдѣлать господиномъ; домогаясь этого, можно только умъ сдѣлать работникомъ этого вѣчнаго работника. Идти на это противозаконно и опасно. Не то, что дитя непремѣнно захирѣетъ, но непремѣнно, хоть и не всегда ярко замѣтно, ослабнетъ его умъ—и болѣе или менѣе навсегда: отъ него уже послѣ не ждать столько добра, сколько бы было въ немъ, если бы не извратили закона природы. Естественно ли же—спрошу я—учить дитя, еще не усвоившее себѣ роднаго языка, другому языку или и двумъ, тремъ другимъ языкамъ? Сама природа къ этому не ведетъ, слѣдовательно неестественно. Что природа къ этому не ведетъ, это видно и на судьбахъ народовъ: два народа сродняющіеся въ одинъ, не становятся народомъ двуязычнымъ, а образуютъ себѣ одинъ языкъ — или такъ, что одинъ изъ языковъ совершенно умираетъ, или же такъ, что оба языка сливаются въ одинъ и все-таки при подчиненіи одного изъ нихъ другому, какъ главному. Сроднясь съ Нѣмцами, Балтійскіе Славяне забыли свой Славянскій языкъ, превратились въ Нѣмцевъ; сроднясь тамъ съ Венграми, а тутъ съ Румунами, они подчинили свой языкъ тамъ Венгерскому, тутъ Румунскому — давши тамъ Венграмъ, а тутъ Румунамъ принять въ собственность болѣе или менѣе значительныя доли богатства ихъ Славянскаго языка. Что неестественно человѣку усвоивать съ дѣтства нѣсколькихъ языковъ разомъ, что сама природа къ этому не ве-

стенъ и другой: — Да развѣ возможно этого корня не держаться? Не держась этого корня всѣми силами духа, дающаго имъ жизненность, гдѣ же найдти имъ пищу? Только на родномъ языкѣ можетъ человѣкъ опредѣлить не только для другаго, но и для самого

детъ, это видно и на дѣтяхъ, которымъ есть возможность уклоняться отъ тиранства воспитателей: чуть только имъ захочется говорить между собою отъ души, они такъ и рвутся къ родному языку. Что сама природа къ этому не ведетъ, это видно и по послѣдствіямъ разноязычнаго воспитанія. Выучиваются лѣти лепетать на нѣсколькихъ языкахъ, даже бѣгло, даже довольно правильно; но живое ли это обладаніе языкомъ? Эта развязность не свобода, не живая жизнь, а только внѣшній образъ жизни и свободы. Такъ точно можно искуственно пріучать себя казаться веселымъ, или пожалуй и грустнымъ — всегда когда захочется казаться: будетъ ли это истинное веселіе или истинная грусть? Можно пріучить себя казаться и понимающимъ то и другое, когда не понимаемъ ни того, ни другаго; но будетъ ли это истинное разумѣніе? И къ чему же ведетъ такое притворство? Къ тому, что отвыкаешь и чувствовать и понимать. Такъ и съ неестественнымъ изученіемъ языковъ въ дѣтствѣ. Естественный исходъ этого—умственная хилость: отъ нея избавляются только самые даровитые. Можно думать только на одномъ языкѣ. Говоря на нѣсколькихъ равно бѣгло, не владѣешь ни однимъ изъ нихъ какъ орудіемъ мыслительности. Нѣтъ орудія для работы, нѣтъ и работы. Пріучаясь думать на нѣсколькихъ языкахъ, отвыкаешь думать совсѣмъ, остаешься при одномъ внѣшнемъ образѣ думы, и потомъ управляешься въ своихъ намѣреніяхъ и дѣйствіяхъ вмѣсто ума мгновенными побужденіями, прихотями, или же подражательностью другимъ: не смѣешь ни о чемъ подумать отъ себя, не такъ, какъ думаютъ другіе, или какъ тотъ другой, кому преданъ слѣпо. Не всякій хочетъ или и можетъ это замѣтить, а такъ есть, большею частію такъ. Могло бы не быть этого, если бы между прочимъ и изученіе чужихъ языковъ было уже слѣдствіемъ изученія своего роднаго языка, тогда уму при такой работѣ было бы къ чему приноровиться, чѣмъ облегчать себѣ новую работу. И то не безгранично: даже и такіе знатоки языковъ, которые усвоивали себѣ ихъ знаніе естественнымъ путемъ, нерѣдко оказывались не съ прочною мыслительностью, или же и оканчивали свои успѣхи въ языкахъ — не сумашествіемъ, такъ отупѣніемъ.

себя вполнѣ вѣрно и свободно всякое движеніе своего ума и сердца, вызывая ихъ къ дѣятельности сознательной; — и тѣмъ это ему легче, чѣмъ онъ болѣе развивалъ въ себѣ эту силу. Только черезъ посредство роднаго языка можетъ онъ и воспринимать полно и свободно мысль и чувство другаго. Работа надъ роднымъ языкомъ въ человѣкѣ не прекращается никогда никакимъ приговоромъ природы: «*довольно! кончено!*», не прекращается во все то время, пока развиваются духовныя силы человѣка. Онѣ идутъ чрезъ всю дѣятельную жизнь человѣка тѣмъ счастливѣе, чѣмъ менѣе мѣшаютъ внѣшнія обстоятельства, т. е. чѣмъ менѣе повредили въ дѣтствѣ и въ юности воспитательные пріемы, а послѣ, по выходѣ юности въ жизнь, чѣмъ менѣе дозволительно общее и частное равнодушіе къ мыслительнымъ силамъ, общая и частная небрежность къ разумному обладанію языкомъ. Обстоятельства, мѣшающія развитію чутья языка, заглушаютъ вмѣстѣ съ нимъ и свободную дѣятельность ума: вотъ почему люди болѣе даровитые, и сами собою влекутся къ борьбѣ съ этими обстоятельствами и къ постоянному труду надъ своимъ языкомъ наперекоръ своимъ особеннымъ занятіямъ. Вотъ почему надъ роднымъ языкомъ работаютъ неустанно во всю свою жизнь между прочимъ и тѣ изъ писателей, которые сознательно понимаютъ свое высокое призваніе. Но они ведутъ себя по этому пути не по какой нибудь исключительной обязанности, на нихъ однихъ лежащей, а только потому, что яснѣе другихъ понимаютъ свое общечеловѣческое достоинство. Если не пони-

маетъ, то хоть чувствуетъ свою человѣческую силу въ языкѣ и самый простой человѣкъ, если не самъ въ себѣ и за себя, то въ другихъ и за другихъ, хоть страдательно, выражая себя и радостью и слезами сочувствія къ живому слову языка, прирожденнаго душѣ его. Не напрасно говорятъ, что на человѣка можно дѣйствовать языкомъ, умомъ и чувствомъ, воплощенными въ языкѣ. Считать себя въ правѣ быть только подъ дѣйствіемъ силы слова, значитъ добровольно самоуничижаться; да это собственно и невозможно. Естественно считать себя въ правѣ и дѣйствовать силою слова въ себѣ и внѣ себя, это-то право и влечетъ умъ къ работамъ надъ своимъ роднымъ языкомъ постоянно. Тутъ нѣтъ, быть не можетъ границъ, означаемыхъ возрастомъ, пріемнымъ или выпускнымъ экзаменомъ, ученою степенью, положеніемъ, поломъ. Тутъ одна граница — развитіе силъ, чѣмъ болѣе, тѣмъ лучше. И чѣмъ на комъ болѣе лежитъ обязанностей, соединенныхъ съ знаніемъ языка, тѣмъ тотъ болѣе долженъ чувствовать нужду объ этомъ заботиться. Таковы между прочимъ воспитатели и всѣ пишущіе: на однихъ лежитъ обязанность дѣйствовать силою знанія своего языка на развитіе духовныхъ силъ воспитанниковъ; на другихъ — не менѣе важная обязанность выяснять посредствомъ языка не то такъ другое важное въ жизни частной или общественной. Эта обязанность лежитъ и на тѣхъ, которые и живымъ изустнымъ словомъ должны дѣйствовать на многихъ или за многихъ другихъ.

Кто же эти многіе, для которыхъ, столько же какъ и для себя самого, человѣку нуженъ языкъ! Это не люди вообще, и не какіе нибудь имъ произвольно избранные люди. Это тѣ только и всѣ тѣ, которыхъ сама природа сблизила, сроднила, утождествила языкомъ. Это — народъ. *Народъ* и *языкъ* — единица нераздѣлимая. Народъ — языкъ, языкъ — народъ. Изъ этого одного понятно, что невозможна для народа образованность безъ языка такъ же, какъ и для языка безъ народа.

Въ какой степени зависитъ отъ языка общая образованность народа, можно себѣ выяснить и изъ немногихъ соображеній. Избираю изъ многихъ два обстоятельства, служащія къ объясненію вопроса:

Представляю себѣ людей, живущихъ вмѣстѣ ближайшими и исключительными сосѣдями, и говорящихъ на языкахъ, взаимно непонятныхъ: возможно ли для нихъ всѣхъ вмѣстѣ развитіе общей образованности, пока они всѣ вмѣстѣ не сблизятся взаимно разумѣніемъ? Невозможно. Заключаю: чѣмъ взаимно понятнѣе, родственнѣе по языку части общества, тѣмъ возможнѣе для нихъ всѣхъ вмѣстѣ развитіе общей образованности.

Представляю себѣ народъ, или общество, котораго языкъ сталъ недвижимо безъ силы развивать изъ себя ничего новаго, ни одного новаго слова или выраженія, ни придавать новаго значенія старому: возможно ли для такого общества движеніе образованности? Конечно, нѣтъ. Заключаю: чѣмъ болѣе жизненной силы въ языкѣ, тѣмъ болѣе жизненной силы образованно-

сти можетъ быть и въ обществѣ или народѣ, которому онъ принадлежитъ, если только ничто другое не мѣшаетъ.

Въ такой зависимости отъ языка представляю себѣ образованіе частное и образованность общую, — и считаю естественнымъ въ примѣненіи къ нашимъ Русскимъ нуждамъ такой общій выводъ:

Родной языкъ нашъ долженъ быть главною основою и общей нашей образованности и образованія каждаго изъ насъ — такъ, чтобы въ немъ они сосредоточивались и отъ него зависѣли.

—

Знаніе роднаго языка необходимо, какъ важнѣйшее условіе и орудіе образованія каждаго человѣка отдѣльно и образованности народной вообще.

Въ чемъ же заключается знаніе языка? въ немъ должно состоять изученіе языка?

Въ знаніи языка можно отдѣлить двѣ стороны: а) знаніе *внутреннее*, знаніе про себя, для удовлетворенія внутреннихъ требованій ума познающаго, и б) знаніе *внѣшнее*, знаніе для другихъ, для удовлетворенія требованій и ожиданій ихъ ума.

Внутреннее знаніе языка предполагаетъ — знаніе словъ и знаніе сочетаемости словъ.

1. *Знаніе словъ*. Въ языкѣ не можетъ не быть такихъ словъ, которыя употребляются только какъ условные знаки представленій и понятій, каковы напр. *рука*, *нога*, *человѣкъ*, *небо* и пр. и пр. Знаніе ихъ зависитъ только отъ памяти, пониманіе ихъ равно пониманію иностранныхъ словъ: *нервы*, *блондинъ*, *лампа*,

секретарь, или собственныхъ: *Петербургъ*, *Москва*, *Петръ Великій* и пр. и пр. Но сколько ни необходимы эти слова съ условнымъ смысломъ, ни одинъ языкъ не можетъ состоять изъ нихъ однихъ: изъ нихъ, какъ изъ сѣменъ вывиваются въ языкѣ и въ умѣ, познающемъ языкъ, десятки тысячь словъ и выраженій со смысломъ внутреннимъ: нѣтъ для меня смысла внутренняго въ словѣ *рука*, я выучилъ его прямой смыслъ памятью; но уже не памятью, а умомъ мыслящимъ усвоиваю потомъ слова: *ручка* (чья нибудь или чего нибудь), *ручной*, *рукавъ*, *ручаться*, *порука*, *выручать*, *обручать*, *руководство* и пр., и пр.; или слово *веду — вожу* я затвердилъ памятью; но уже не памятью, а умомъ мыслящимъ, познаю потомъ слова: *вождь*, *вожатый*, *выводъ*, *доводъ*, *сводъ*, *поведеніе*, *произведеніе*, и пр. и пр. Такія слова я не только познаю, но и самъ ихъ вырабатываю въ себѣ, и тѣмъ болѣе вѣрно, чѣмъ болѣе всматриваюсь умомъ хотя безсознательно въ законы ихъ образованія. Такъ знаніе словъ предполагаетъ знаніе ихъ — не только какъ *условныхъ знаковъ* представленій и понятій каждаго по одиначкѣ, но и какъ *сознательныхъ* изображеній представленій и понятій въ ихъ взаимномъ сродствѣ, изображеній или вразумительныхъ для ума, или чуемыхъ воображеніемъ, тѣхъ и другихъ въ возможно полномъ количествѣ и съ разумѣніемъ законовъ или причинъ ихъ образованія.

2. *Знаніе сочетаемости словъ.* Во всѣхъ языкахъ безъ исключенія есть свои особенные различные образы сопоставленія словъ для выраженія мыслей, и

въ большей части языковъ въ числѣ этихъ условій стоитъ необходимость обозначать соотношенія словъ къ мысли посредствомъ ихъ видоизмѣненій (*я вижу*, а не *я видитъ* свѣтъ, а не свѣта, *мы ищемъ* а не *мы ищутъ* свѣта, а не свѣтъ). И здѣсь сравнительно очень не многое требуетъ памяти безъ участія ума: словъ — десятки тысячь, а ихъ сочетаній, нужныхъ для выраженія мысли — милліоны. Никакая память не выдержала бы этой громады, если бы не умъ, и тѣмъ легче уму владѣть этой громадой, чѣмъ онъ сильнѣе сознательностью, чѣмъ сознательнѣе владѣетъ языкомъ. Такимъ образомъ знаніе сочетаемости словъ заключается въ *видоизмѣненіяхъ*, которымъ слова подчиняются при ихъ сочетаніи одного съ другимъ, и *образовъ сопоставленія* словъ въ цѣльныхъ выраженіяхъ мысли, а вмѣстѣ и знаніе законовъ, которыми управляется языкъ въ выборѣ тѣхъ и другихъ.

Внѣшнее знаніе предполагаетъ:

1. Умѣнье *пользоваться словами*, легко находить ихъ для вѣрнаго и понятнаго изображенія всякаго рода представленій и понятій, не только пользоваться всѣми готовыми слышанными, но и владѣть силой производить другія подобныя, общевразумительныя.

2. Умѣнье *соединять слова* въ цѣльныя выраженія для вѣрной передачи своихъ мыслей и чувствованій другимъ, пользуясь готовыми обычными выраженіями и силой создавать такія же, столько же или и болѣе точныя и понятныя.

3. Умѣнье внятно, правильно и красиво *выговаривать* и слова отдѣльно и связныя выраженія мыслей.

4. Умѣнье *писать*, т. е. внѣшними знаками изображать слова и ихъ сочетанія такъ, чтобы можно было понимать написанное, слѣдовательно по условіямъ общепринятаго обычая и вмѣстѣ по требованіямъ разсудка.

Вотъ полное знаніе языка.

Не всякій можетъ знать все это вполнѣ; тѣмъ не менѣе есть доля знанія необходимая, которою не владѣя, нельзя назваться знающимъ языкъ. Это знаніе предполагаетъ:

1. Знаніе словъ, необходимыхъ для выраженія всѣхъ обиходныхъ представленій и понятій, и умѣнье ими пользоваться.

2. Умѣнье правильно и легко пользоваться главными видоизмѣненіями словъ и наиболѣе необходимыми образами ихъ сопоставленія въ связныхъ выраженіяхъ мыслей и чувствованій.

3. Владѣніе правильнымъ выговоромъ.

Двѣ обозначенныя степени знанія языка очень отличны. Одна изъ нихъ столько же необщедостижима, сколько другая не для всѣхъ вполнѣ достаточна; онѣ предполагаютъ нѣсколько другихъ среднихъ. Очевидно, что такъ какъ есть нѣсколько степеней знанія языка, то эти степени должны быть естественными явленіями — чего? думаю: a) внутреннихъ стремленій человѣка къ знанію, размышленію и выраженію себя другимъ и b) привычныхъ нуждъ и требованій общества, въ которомъ и для котораго знаніе должно быть выражаемо. Чѣмъ какая степень необходимѣе въ томъ и другомъ отношеніи вмѣстѣ, тѣмъ она бо̀льшимъ чи-

сломъ людей должна быть достигаема; чѣмъ какая менѣе необходима, тѣмъ болѣе восходъ на нее зависитъ отъ личныхъ стремленій человѣка и другихъ — только тѣхъ, которые оживлены тѣми же стремленіями. Чѣмъ выше степень для всѣхъ необходимая, тѣмъ выше общая образованность.

Первой, низшей степени знанія роднаго языка достигаютъ дѣти въ два, въ три, много въ четыре года, послѣ того, какъ начали лепетать первые звуки: «мама, папа» и т. п.; на пятомъ, шестомъ или седьмомъ году жизни дитя уже владѣетъ умѣньемъ правильно пользоваться тою долею языка, которая необходима для выраженія представленій и понятій, замѣчаній и сужденій, сообразныхъ съ его возрастомъ. Свобода владѣнія роднымъ языкомъ у дитяти еще не настоящая свобода, потому что дитя больше понимаетъ, чѣмъ умѣетъ пользоваться понятнымъ и пользуется больше уже готовымъ; оно не очень нуждается въ словахъ, но часто — въ выраженіяхъ. Это не свобода, а развязность. Нельзя впрочемъ не замѣтить, что дѣти не слишкомъ заботятся о развязности въ употребленіи роднаго языка; а домогаются именно свободы. Въ знаніи своего роднаго языка это — первая степень.

За этою первою степенью знанія роднаго языка слѣдуетъ нѣсколько другихъ съ развитіемъ силъ по возрасту и по образованію. Степени эти отличаются какъ количествомъ средствъ для выраженія мыслей, такъ и мѣрою сознательности и свободы ихъ выбора.

Всходя по этимъ степенямъ медленнѣе или скорѣе еще въ юности или при менѣе счастливыхъ обстоя-

тельствахъ позже, можно достигнуть вмѣстѣ съ общею образованностію такого знанія своего языка и умѣнья владѣть имъ, что легко будетъ сознательно отчетливо и вмѣстѣ съ живостью и достоинствомъ выразить словомъ всякое движеніе мысли, тѣмъ легче, чѣмъ болѣе образованность общества настроена къ требовательности этой легкости, чѣмъ болѣе дорожитъ народъ своимъ языкомъ, какъ орудіемъ и основой своей образованности. Эта легкость выражаться на родномъ языкѣ — уже не развязность, а именно свобода, какъ произведеніе воли ума, дающаго самому себѣ отчетъ. По бо̀льшей части съ такимъ знаніемъ соединяется и умѣнье правильно писать, т. е. владѣть правилами правописанія.

Такое знаніе роднаго языка необходимо предполагаетъ приложеніе силъ ума, внимательности, сообразительности, отчетливости и вмѣстѣ съ ними той силы, которая называется изслѣдовательностью, проникающею въ тайны законовъ существованія предмета знанія по частямъ и въ цѣльности. Необходимо приложеніе этой силы ума къ знанію законовъ языка съ тѣмъ, чтобы умѣть ими пользоваться. Даже и простой человѣкъ, не озаренный свѣтомъ науки, допытывается — хоть иногда — самъ собою или въ бесѣдѣ съ другими отвѣтовъ: отъ чего то или другое въ его языкѣ такъ а не иначе, откуда то или другое взялось; самъ собою возжигаетъ онъ передъ собою свѣтъ науки, и имъ пользуется, какъ дикарь самъ собою домогается добыть огонь, и добываетъ его, тря дерево о дерево или камень о камень. Тѣмъ болѣе это есте-

ственно члену общества образованнаго, любящаго свѣтъ знаній, сочувствующаго всякому проницанію въ ихъ тайны. Изъ этого можно заключить, что начинаніе изыскательныхъ работъ надъ роднымъ языкомъ не предполагаетъ достиженія степени вполнѣ свободнаго обладанія имъ, что эти работы идутъ своимъ особеннымъ путемъ. Оно такъ и есть. Эти изслѣдованія — не особенныя степени живаго знанія языка, а задержки на степеняхъ знанія, для проницанія въ глубь языка, удовлетворяющія пытливости ума тѣмъ болѣе, чѣмъ кто болѣе возвысился по степенямъ живаго обладанія языкомъ. Научныя изслѣдованія языка наводятъ съ одной стороны на разсмотрѣніе видоизмѣненій языка по разнымъ мѣстностямъ и объясненіе его повременныхъ судебъ, съ другой — сравненіе съ другими языками и углубленіе въ существо языка вообще, какъ орудія умственныхъ силъ человѣка и народа. Проницаніе въ языкъ, его законы и судьбы болѣе всѣхъ другихъ достигается тѣми, которые посвятили свою умственную дѣятельность преимущественно ему. Работы этихъ тружениковъ науки нерѣдко уравниваются по своему значенію съ изслѣдованіями чего бы то ни было, что внѣ человѣка, чего бы то ни было во внѣшней природѣ, или хоть и въ немъ самомъ (какъ напр. части тѣла, болѣзни, силы духа, страсти), но что можетъ быть умомъ наблюдаемо какъ постороннее. Такія изслѣдованія языка могутъ иногда удовлетворять только любознательности; но не въ этомъ исключительно вся ихъ цѣль. Изслѣдователи роднаго языка, облегчая себѣ и

другимъ понимать его, какъ явленіе природы, освѣщая своими трудами надъ языкомъ и минувшія судьбы народа, вмѣстѣ становятся толкователями законовъ языка, постановителями правилъ, какъ имъ пользоваться. Прониканіе въ языкъ, въ его судьбы и законы болѣе всего достигается такими людьми, посвятившими этому свое трудолюбіе; но изъ этого еще не слѣдуетъ, что изслѣдовательное познаваніе законовъ только имъ однимъ и необходимо, имъ однимъ и принадлежитъ, какъ исключительное право. Напротивъ, оно нужно на сколько нибудь всякому, тѣмъ болѣе, чѣмъ высшей степени живаго знанія языка онъ желаетъ достигнуть. Истинная свобода обладанія языкомъ невозможна безъ вниканія въ него, и слѣдовательно — для многихъ — безъ пособій, подаваемыхъ научнымъ изслѣдованіемъ, не только постороннимъ, но и личнымъ.

Если это справедливо, то справедливо и то, что изучая родной языкъ, надобно изучать именно языкъ, орудія и законы его выразительности, а не что другое.

Надобно изучать именно то, что требуетъ сама природа — и такъ, какъ требуетъ, не мѣшая ей, а помогая. Какъ знаніе основное, срединное, вызываемое жизнію и вызывающее всѣ силы духовныя, живое знаніе роднаго языка не можетъ быть сравнено ни съ какимъ другимъ знаніемъ. Всякому знанію есть границы, опредѣляемыя силою памяти; границы живаго знанія языка опредѣляются не столько памятью, сколько силою мышленія, силою думы разума, себѣ самому дающаго отчетъ въ своихъ движеніяхъ словными вы-

раженіями. Чѣмъ болѣе человѣкъ вдумывается въ себя самого, и во все окружающее опредѣленно, т. е. словами, тѣмъ болѣе — вольно или невольно — работаетъ надъ своимъ языкомъ. Вдумываться въ средства, представляемыя языкомъ для выраженія мысли, стараться самому передъ собою быть на сторожѣ при всякомъ словномъ выраженіи всякой мысли, искать для каждой, съ тѣмъ чтобы найдти, выраженіе вѣрное, живое и достойное, давать себѣ отчетъ въ каждомъ, и при каждомъ давать отчетъ въ мысли, упрочивать это за собою навыкомъ свободнымъ, навыкомъ ума, а не памяти или внѣшняго чувства: вотъ что значитъ изучать свой языкъ. Такого изученія требуетъ отъ человѣка природа, и помогаетъ ему проникать все далѣе въ тайны разумнаго чутья языка. Этому и должно содѣйствовать, препятствуя всему противоположному, отстраняя все лишнее. То противоположное, утвержденію чего надо препятствовать, заключается въ безжизненномъ навыкѣ пользоваться только готовыми словами и выраженіями; то лишнее, что надо отстранять, заключается въ вытверживаніи разныхъ схоластическихъ умничаній и перечней разныхъ мелочей, для жизни не нужныхъ. — 1. Гдѣ только навыкъ, тамъ нѣтъ свободы мышленія, а гдѣ нѣтъ свободы мышленія, тамъ нѣтъ и дѣйствія ума. Конечно необходимъ и навыкъ, но подчиняемый уму, навыкъ — не какъ мертвая привычка, а какъ живое умѣнье. Гдѣ дѣйствуетъ природа не подъ ярмомъ искуственности, тамъ такъ и бываетъ: и въ дѣтяхъ, и въ людяхъ простаго, безъискуственнаго быта можно замѣтить,

какъ они свободно распоряжаются тѣми выраженіями, къ которымъ навыкли, какъ, не довольствуясь ими одними, стараются и видоизмѣнить ихъ внѣшній видъ и значеніе, и умножить ихъ новыми; все это тѣмъ въ нихъ сильнѣе, чѣмъ они даровитѣе, чѣмъ смѣлѣе умомъ. Вглядимся въ языкъ пѣсенъ, сказокъ, пословицъ, загадокъ народныхъ, и увидимъ свободу и живое разнообразіе выраженій при всемъ очевидномъ пристрастіи къ нѣкоторымъ любимымъ. И всюду, гдѣ нѣтъ искуственной неволи, умъ и чувство правятъ словомъ свободно. Отъ чего же не эта свобода, а только небрежность развязности, гордящейся силой навыка, бываетъ тамъ, гдѣ бы и ожидать ее было невозможно? Отъ того, что искуственно можно приневолить человѣка выражаться безъ участія ума, именно только такъ, а не иначе, ограниченнымъ числомъ затверженныхъ словъ и выраженій, затупить въ немъ силы ума или желаніе ими пользоваться — пріучить человѣка говорить обо всемъ выраженіями: *вашъ покорнѣйшій слуга, свидѣтельствую искреннее почтеніе, чувствительно вамъ обязанъ.* Приневоливая къ этому, можно совершенно обезсилить въ немъ всякое поползновеніе владѣть свободною выразительностью рѣчи; но съ такимъ же правомъ можно и совсѣмъ отрѣзать ему языкъ: одно другаго стоитъ. — 2. Съ другой стороны къ такимъ же счастливымъ исходамъ можно идти путемъ схоластики: начнется изученіе роднаго языка, начнется мученье, терпѣливо сносимое, можетъ быть, учителемъ, но только имъ, а не учащимся, сколько ни будь онъ терпѣливъ отъ природы. Ни что не хитро въ своей

изобрѣтательности такъ, какъ схоластика. Обуянный ею учитель, задумался ли надъ вопросомъ: что можетъ выражать на пр. «нарѣчіе (adverbium)?» или «какими родами словъ можно выразить дополненіе въ предложеніи?», и только что отвѣтилъ себѣ на это, какъ ужъ заставляетъ и ученика вытверживать свой отвѣтъ. Перечтетъ ли себѣ всѣ существительныя на *мя* (темя, сѣмя), или всѣ глаголы на *чь* (беречь, стеречь)—и вѣритъ уже, что учащійся, не вытвердя этихъ перечней со всѣми подобными, не овладѣетъ знаніемъ своего языка. Звучатъ въ головѣ моей вопросы, на которые не разъ при мнѣ отвѣчали дѣти 10-ти и 11-ти лѣтъ: «Чѣмъ бываетъ въ предложеніи имя существительное, прилагательное, глаголъ, нарѣчіе? Чѣмъ бываетъ въ предложеніи падежъ именительный, родительный, дательный, винительный и т. д.? Чѣмъ не бываетъ въ предложеніи союзъ, предлогъ?... Какія бываютъ мѣстоименія? Какія чувства выражаютъ восклицательныя междометія?» и пр. Такіе вопросы съ приличными отвѣтами, переходя изъ учебника въ учебникъ, изъ головы одного учителя въ голову другаго, увеличиваются и числомъ и содержаніемъ. Набираются сотнями, тысячами, все въ пользу дѣтей, въ пользу развитія ихъ ума и знанія. Годы проходятъ надъ изученіемъ такихъ сокровищъ знанія, годы мучится бѣдный невольникъ схоластики — къ чему? Только и хорошаго въ исходѣ, что радость души мученика, когда все это мученье для него кончится, когда онъ сдастъ свое послѣднее испытаніе, стерпитъ свою послѣднюю пытку. Годы истрачиваются видимо по напрасну, со вре-

домъ для ума учащихся,—и все-таки вѣра въ пользу схоластическихъ затѣй, какъ и вѣра въ жизненную силу безжизненнаго навыка, владычествуютъ кое-гдѣ чуть не исключительно. Надобно же однако наконецъ отречься отъ того и другаго и всюду повести изученіе языка путемъ естественнымъ и полезнымъ. Надо начать всѣмъ, кто еще не началъ, наблюдать надъ учащимися—въ равновѣсіи ли ихъ представленія и думы ума со средствами для ихъ выраженія словами, помогать имъ искать и находить слова и выраженія, помогать имъ сводить думы въ правильныя связи выраженій, правильныя не по приговорамъ логики схоластической, а по внушеніямъ живой логики роднаго языка, безъ сомнѣнія, всегда неуклонно, соображаясь съ силами возраста учащихся. Надо пріучать учащихся *во-первыхъ*, думать опредѣленно, т. е. словами, и слѣдовательно искать и находить слова и выраженія годныя, задумываться надъ словами и выраженіями, надъ оттѣнками смысла, въ нихъ заключающимися и возможными; *во-вторыхъ*, думать послѣдовательно и опять опредѣленно, т. е. правильными сочетаніями словъ — не по мертвому навыку и не по правиламъ схоластики, а по законамъ языка, слѣдовательно вникать въ нихъ разумомъ, задумываться надъ связями словъ, надъ словными изображеніями связей мыслей. Пріучая къ этому, надо вести дѣло постепенно отъ простаго къ сложному, отъ понятаго къ тому, что можетъ быть понято.

Такъ ли? Уже ли не такъ? Внутри себя, я не колеблясь говорю: такъ, непремѣнно такъ; но выра-

жая свою увѣренность громко другимъ — сознаюсь откровенно—чувствую что-то въ родѣ страха:—не навожу ли я своею увѣренностью кого нибудь на убѣжденіе ложное, вредное? не отклоняю ли отъ пути лучшаго на путь худшій? И потомъ: не вижу ли я мертваго навыка тамъ, гдѣ его нѣтъ? не вооружаюсь ли противъ схоластики напрасно, тогда какъ бы долженъ былъ, какъ отецъ, съ признательностью слѣдовать ея указаніямъ?

И все-таки внутренній голосъ говоритъ мнѣ: Нѣтъ! Изученіе языка не должно ни начинаться, ни продолжаться такъ, какъ оно ведется пока еще многими. Не разомъ, конечно, а мало по малу, но оно измѣнится совершенно. Почти не будетъ того, что теперь есть, и будетъ то, чего теперь почти нѣтъ. Рядомъ частныхъ попытокъ, все болѣе удачныхъ, дойдутъ наконецъ до пріемовъ, вполнѣ сообразныхъ съ требованіями природы.

—

Какой именно языкъ должно изучать какъ родной?

Отвѣты на этотъ вопросъ могутъ быть различные: одни скажутъ слово въ защиту языка высшаго общества, другіе въ защиту языка ученаго или литературнаго и т. п. Мнѣ кажется отвѣчать на этотъ вопросъ всего справедливѣе такъ:

Должно изучать именно языкъ, языкъ общенародный, а не какой нибудь временный говоръ какого нибудь слоя народа, хотя бы и высшаго по образованности.

Языкъ въ народѣ различенъ по мѣстностямъ, представляясь съ особенными оттѣнками въ каждомъ изъ

мѣстныхъ нарѣчій и говоровъ. Что принадлежитъ одинаково всѣмъ, то безъ сомнѣнія общенародно; но это общенародное есть только доля языка, доля тѣмъ менѣе значительная, чѣмъ взаимно отличнѣе мѣстныя нарѣчія, и притомъ это — матерія маложизненная. Оживляется и восполняется она и тѣлесно и духовно въ одномъ изъ нарѣчій, пріобрѣтающемъ значеніе главнаго, при содѣйствіи въ той или другой степени всѣхъ другихъ. Но такъ образованный общенародный языкъ не остается въ такомъ видѣ собственностью всѣхъ тѣхъ, которые приняли него. Изъ него выдѣляетъ себѣ каждый слой народа свою особенную долю, и потомъ прибавляетъ отъ себя, чего въ ней недостаетъ, соотвѣтственно своимъ нуждамъ, прибавляетъ каждый отдѣльно для обозначенія того, что требуетъ обозначенія даже и не для него одного. Общенародно то, что принадлежитъ всѣмъ слоямъ одинаково; но это общенародное опять только доля языка, а не весь языкъ, доля недостаточная для выраженія всего, что бываетъ нужно выразить. Недостающее восполняется обыкновенно подъ вліяніемъ болѣе образованныхъ слоевъ народа при содѣйствіи всѣхъ другихъ. Вотъ языкъ общенародный. Такъ образовался и нашъ Русскій общенародный языкъ. Доля Русскаго языка, общая всѣмъ нарѣчіямъ, оживилась и восполнилась въ нарѣчіи восточномъ Великорусскомъ, при участіи другихъ мѣстныхъ нарѣчій. Развивавшись въ разныхъ слояхъ народа нѣсколько различно, этотъ языкъ подчинился вліянію слоя высшаго, который внесъ въ него значительную долю изъ языка древняго книжнаго и изъ

языковъ иностранныхъ. Таковъ общенародный Русскій языкъ. Его и надобно изучать намъ Русскимъ. Ни что другое не можетъ занять его мѣста. Какъ дополненіе къ главному должны быть изучаемы оттѣнки языка древняго и мѣстныя нарѣчія. Очень многимъ это можетъ казаться и роскошью; иногда впрочемъ знаніе того и другаго можетъ оказывать и важную помощь всѣмъ тѣмъ, которые чувствуютъ бѣдность средствъ для выраженія оттѣнковъ представленій и понятій — или тяжесть ноши иноземщины въ языкѣ, особенно же умному даровитому писателю, который болѣе другихъ чувствуетъ нужду въ силѣ внутренней выразительности языка. Въ каждомъ народномъ языкѣ, въ каждомъ мѣстномъ нарѣчіи есть сила неосязаемая, и тѣмъ не менѣе мощная, сосредоточивающая въ себѣ всѣ другія силы. Это—духъ народности. Онъ одинъ и тотъ же только съ оттѣнками во всѣхъ краяхъ земли народа; но не одинаково силенъ во всѣхъ слояхъ народа. Чѣмъ искуственнѣе просвѣщеніе того или другаго слоя, тѣмъ онъ слабѣе, и обыкновенно всего слабѣе въ слоѣ наиболѣе просвѣщенномъ — въ томъ, который между тѣмъ всего болѣе содѣйствуетъ образованію общенароднаго языка. Изучающіе языкъ, сами принадлежа къ одному изъ этихъ слоевъ, не могутъ надѣяться проникнуться духомъ народности языка, и по тому внѣ этихъ слоевъ должны искать себѣ пособій. И внимательность личная, и наука могутъ этому помочь. Только оживясь этой силой, можно воспитать въ себѣ живое чутье языка своего, навыкнуть устранять изъ него все то, что идетъ этой силѣ

на перекоръ, что ее ослабляетъ, и находить въ немъ все, что можетъ придать и живость и достоинство всякому выраженію. Не легко это, но важно; не легко же, потому, что сила народности языка не можетъ быть пріобрѣтаема внѣшнею подражательностію, а должна быть усвояема душею. Внѣшнія подражанія народности и въ жизни и въ языкѣ всегда или смѣшны и жалки, или по крайней мѣрѣ непріятны. Истинно образованный человѣкъ не можетъ ими сознательно довольствоваться; онъ потребуетъ отъ себя такого усвоенія народности языка, чтобъ выраженія ея выходили сами собою изъ его души, какъ необходимыя воплощенія его мысли, и не захочетъ рядить своихъ мыслей въ подслушанныя выраженія будто въ лоскутья маскараднаго костюма. Искуственная народность стоитъ противународной искуственности.

Это доказываютъ нѣкоторые изъ писателей очень удачно. Кстати вопросъ:— Что при изученіи языка значатъ писатели? Не правда ли, что по произведеніямъ лучшихъ писателей должно изучать языкъ, — что въ нихъ надо искать образцовъ силы выразительности и народности языка, — что ихъ должно чтить, какъ законныхъ образователей языка, какъ руководителей въ достиженіи разумнаго чутья его?

«Писатели — законные образователи языка»: такъ утверждаетъ старинная пословица, которую повторяютъ многіе еще и теперь. «Языкъ — говорятъ — то же что мраморъ или бронза для ваятеля, что краски для живописца, грубый матеріалъ, живимый только душею художника». Такъ ли это? Писателю, какъ и художни-

ку, безспорно, принадлежитъ, какъ обязанность, сила оживлять словнымъ выраженіемъ всякую мысль, овладѣвшую его душею, переносить ее въ душу читателя или слушателя съ такою же полнотою жизненности, съ какой она зажила въ немъ самомъ, и дѣйствовать ею не только на душу, но и на внѣшнюю жизнь. Это такъ; но — не гораздо ли сильнѣе, разнообразнѣе, шире, долговременнѣе, плодотворнѣе дѣйствіе писателя, чѣмъ дѣйствіе художника; и въ той же мѣрѣ не могущественнѣе ли само по себѣ и орудіе, которымъ онъ для этого пользуется? Ни въ кускѣ минерала, ни въ растворѣ краски, ни въ рѣзцѣ, ни въ кисти нѣтъ того, что можетъ быть имъ выражено, нѣтъ никакой жизни; въ языкѣ напротивъ есть все готовое, готовое не только для художника, но и для всякаго одинаково. Писатель такой же властелинъ языка, какъ физикъ или механикъ — властелинъ силъ природы, тѣмъ болѣе властелинъ, чѣмъ болѣе ихъ исполнитель, — и властелинъ не потому, что писатель, а потому, что человѣкъ, и человѣкъ не вообще, а именно такого или такого народа. Въ языкѣ онъ не можетъ самъ собою ничего создать, ничего образовать. «Какъ, какъ»? — могутъ воскликнуть: «А новыя слова, новыя значенія словъ, новыя выраженія — развѣ писатель не творитъ ихъ»? Безъ сомнѣнія нѣтъ. Если онъ создастъ въ языкѣ что нибудь новое, какое нибудь новое созвучіе силою своего собственнаго творчества, что нибудь такое, чего до него въ языкѣ не было, и безъ него не могло бы быть, то ему одному это и доступно будетъ — и то не на долго, пока самому ему не измѣнитъ его память. Я

зналъ одного такого причудливаго, хоть и даровитаго своевольника: это Сербъ Милутиновичь. Своевольно созидалъ онъ слова изъ ничего, придумывая сочетанія звуковъ ни для кого непонятныя. Когда мнѣ потомъ случилось допрашивать его о значеніи ихъ, онъ уже не могъ ничего сказать въ объясненіе: онъ забылъ, въ какомъ именно смыслѣ употребилъ то и другое изобрѣтенное созвучіе. Я могъ бы указать и на одного такого Русскаго писателя, не менѣе даровитаго, хоть и не столько смѣлаго. «Не въ этомъ дѣло!» скажетъ кто нибудь. «Развѣ слова *промышленность, проявленіе, самосознаніе, творчество* и т. д. не слова созданныя писателями?» Думаю, нѣтъ. Слова, подобныя указаннымъ, или уже существовали въ языкѣ издавна, или и вновь созданы, но не изъ ничего, а изъ матеріи языка силою обладанія имъ, принадлежащею всѣмъ, и могли быть созданы въ одно и то же время не однимъ, а многими тѣ же самыя. А между тѣмъ создатель всегда единичень. Другой создать не можетъ того самаго, что уже создано, — только похожее на то, а не именно то. Если писатель сочтетъ за свое созданіе то, что или есть, или было, или можетъ быть и безъ него въ языкѣ, то въ чемъ же его творчество? Творчество творца, не могущаго сказать, не сотворено ли уже то, что онъ выдаетъ за свое твореніе, и немогущаго сотворить ничего другаго! Творитъ не писатель, а самъ языкъ, разумъ человѣческій, воплощающійся въ языкѣ духомъ и жизнью народа. Писатель можетъ овладѣть только умѣньемъ пользоваться языкомъ, можетъ потому же праву и тою же силою, какъ и всякій другой — не-

писатель. Онъ можетъ знать свой языкъ лучше и хуже, независимо отъ своихъ собственно писательскихъ дарованій, можетъ знать его и очень плохо. Изъ того только, что онъ сталъ писателемъ, ему не прибыло знанія языка. Прибыло, можетъ быть, привычки пользоваться языкомъ; но привычка къ языку не то, что привычка къ механическому орудію. Привыкаютъ и иноземцы говорить на чужомъ языкѣ быстро и обо всемъ, и тѣмъ не менѣе иные говорятъ отвратительно, если, не учась говорить правильно, придерживаются только своихъ привычекъ. Писатель можетъ пользоваться только тою силою языка, которую усвоилъ — такъ, какъ усвоилъ, можетъ привыкнуть пользоваться и такъ, какъ иноземецъ, довольный своимъ коверканьемъ чужаго языка. Развѣ и это творчество? Чего же можно ожидать отъ писателей, которые не изучаютъ языка своего, не усвоиваютъ его богатствъ, не сливаютъ ума своего съ его духомъ? Ничего хорошаго. Самыя дарованія ослабѣваютъ отъ немощи языка тѣмъ болѣе, чѣмъ тяжелѣе эта немощь. Но этого мало: даровитый писатель, невѣжа въ своемъ языкѣ, и особенно обуянный увѣренностью, что онъ господинъ языка своего народа, становится тираномъ въ литературѣ, исказителемъ литературнаго вкуса, хоть и не на всегда, но можетъ случиться на долго. Чтобы не занять такого незавиднаго мѣста въ памяти народной, писателю надобно совѣстливо проникаться знаніемъ своего языка, — тѣмъ болѣе, чѣмъ онъ болѣе чувствуетъ въ себѣ силы для несенія обязанности писателя.

На сколько справедливо это, на столько же справедливо и то, что чѣмъ гдѣ менѣе писатели заботятся объ изученіи своего языка, тѣмъ тамъ менѣе возможно изученіе языка по писателямъ, и нигдѣ, рѣшительно нигдѣ оно не возможно по нимъ однимъ. Можно употреблять ихъ въ помощь вмѣстѣ съ другими пособіями, но не исключительно. «Почему же такъ?» Нигдѣ не можетъ языкъ литературный остановиться надолго въ своемъ развитіи, и освободиться отъ зависимости прихотей моды, кромѣ развѣ языка умершаго народа, слѣдовательно не такого, о какомъ тутъ говорится. Не останавливаясь въ своемъ развитіи, языкъ представляется въ однихъ писателяхъ, въ писателяхъ прошлаго времени, уже отсталымъ, въ другихъ новыхъ, современныхъ — новымъ, хоть на сколько нибудь отличнымъ отъ языка старыхъ писателей. Какъ же изучать языкъ по тѣмъ и другимъ вмѣстѣ? Надо выбирать. Отсталость старыхъ писателей даетъ очевидный перевѣсъ новымъ; изъ новыхъ всѣхъ лучше кажутся новѣйшіе. Слѣдовательно изучать языкъ приходится по нимъ. Но и ихъ языкъ можетъ быть новымъ, современнымъ только на то время, пока они сами новы, а слѣдовательно не для будущихъ поколѣній. И что же если онъ такъ новъ, что по своей покорности временной модѣ годится только для угоды этой модѣ? Изучать языкъ и по новымъ писателямъ такъ же невозможно. Скажу болѣе (повторяя то, что уже сказано было мною по другому случаю): — Если бы у воспитателя воспитывалось дитя съ рѣзко выразившимся литературнымъ дарованіемъ, и если бы обязан-

ностью этого воспитателя было приготовить его, какъ будущаго писателя; то онъ былъ бы виновнымъ передъ этимъ будущимъ дѣятелемъ литературы и передъ обществомъ, если бы повелъ его въ изученіи языка путемъ изученія новыхъ писателей, а не путемъ изученія общенароднаго языка. Ранѣе или позже это даровитое существо увидѣло бы всю односторонность своего знанія языка, и должно было бы начать учиться вновь, употреблять для этого опять и время и силы, и все-таки безъ увѣренности совсѣмъ освободиться отъ привычекъ, укорененныхъ съ дѣтства. Если же бы оно осталось навсегда довольно тѣмъ, чему прежде научилось; то что бы было изъ него? Писатель, пишущій такимъ языкомъ, какимъ писали лѣтъ за 20 или и болѣе, самодовольно отсталый, а можетъ быть и враждебный къ успѣхамъ литературнаго языка. Такимъ бы не бывать ему, если бы онъ учился своему языку свободно, языку, а не временнымъ литературнымъ привычкамъ его употребленія. Этимъ однако не вполнѣ отвергается изученіе языка по писателямъ; а только обусловливается.

Пользуясь при изученіи языка писателями, надобно быть всегда на сторожѣ противъ ихъ вольнаго и невольнаго незнанія языка. Надо питать и въ себѣ и въ другихъ уваженіе къ ихъ дарованіямъ, къ ихъ заслугамъ, изучать ихъ произведенія, но не скрывать ихъ общей или частной неловкости владѣть языкомъ, а глядѣть на нихъ какъ на дань, ими заплаченную или платимую времени. Только съ этимъ условіемъ изученіе языка писателей можетъ быть полезно.

Если же такъ, то чего же держаться при изученіи роднаго языка? Мой отвѣтъ уже высказанъ прежде. Всего вѣроятнѣе, думаю, держаться того же, чего держатся и сами писатели. Всѣ изучающіе свой языкъ, какъ и все другое, сближаются безъ разбора званій и состояній къ одному свѣту — къ свѣту науки. Наука изслѣдовательная возбуждаетъ въ умѣ силу вглядываться въ языкъ, предлагаетъ пособія уже собранныя, научаетъ искать новыя, научаетъ оцѣнять ихъ по относительной важности, научаетъ ясно понимать, что языкъ есть достояніе народное, орудіе и выраженіе жизни народа, и долженъ быть изучаемъ въ народѣ. Чѣмъ болѣе свѣта науки, тѣмъ болѣе и тѣхъ нравственно-обязанныхъ тружениковъ, изслѣдователей языка, которые помогаютъ другимъ проникать съ ея свѣтомъ въ тайны языка и ими пользоваться. Не рѣдко и писатели становятся въ рядъ этихъ тружениковъ; впрочемъ никогда не остаются ими одни. Не рѣдко иные изъ этихъ тружениковъ отводятъ отъ прямаго пути того, кто имъ ввѣряется; но чѣмъ бо́лѣе ихъ, и чѣмъ болѣе свѣта науки, тѣмъ это менѣе возможно. Языкъ народа — кладъ неисчерпаемый: была бы только воля имъ пользоваться. И писатели указываютъ, какъ можно этого хотѣть и достигать. Невольно вспоминаются — Карамзинъ, Крыловъ, Пушкинъ, эти великаны нашей литературы: кто не знаетъ, что они достигали живой волей живой свободы обладанія языкомъ. Укажу и еще на одного изъ новѣйшихъ: проведши «годъ на сѣверѣ», онъ вынесъ оттуда такое живое чутье языка, такую художественную силу выра-

женія, которой нельзя не дивиться. И вѣрно, есть уже не мало такихъ, которые проникнуты тѣмъ же сочувствіемъ къ языкознанію. Тѣмъ болѣе такихъ тамъ, гдѣ болѣе образованности. Дальнѣйшее развитіе образованности готовитъ языкознанію судьбу блестящую, великую и въ мірѣ знанія, и въ жизни.

Развитіе образованности готовитъ всему другую судьбу. Мы это можемъ теперь чувствовать, можемъ предвидѣть, и хоть намъ не дождаться этого развитія въ полномъ свѣтѣ, но развѣ человѣкъ можетъ жить и наслаждаться жизнію только въ самомъ себѣ? Передъ нами выступаютъ новыя поколѣнія: будемъ радоваться за нихъ. Въ этой радости всѣ непріятныя воспоминанія о томъ, что намъ, при нашемъ воспитаніи, не всегда свѣтилъ свѣтъ знанія и пониманія роднаго языка и всего роднаго,—всѣ эти непріятныя воспоминанія пусть будутъ живы въ насъ только для того, чтобы мы могли живѣе чувствовать наши обязанности — кто къ дѣтямъ, кто къ воспитанникамъ своимъ. Не станемъ ихъ задерживать въ рядахъ отсталыхъ, не станемъ обезсиливать ихъ духовныя силы чѣмъ бы ни было, искуственно. Будемъ готовить ихъ не для отжитаго или отживающаго прошлаго, а для ихъ собственной новой и, конечно, лучшей жизни.

II.

Первыя сѣмена знанія роднаго языка сѣются въ дитяти въ первые годы его жизни; корни его укрѣпляются въ годы отрочества и юности: какъ не заботиться, чтобы сѣмена, сѣемыя въ первые годы жизни, принимались съ каждымъ годомъ прочнѣе и давали ростки корней все обильнѣе? Но какъ заботиться?— Не иначе, какъ помогая природѣ, отстраняя все, что ей мѣшаетъ. Съ каждымъ годомъ требованія природы, а вмѣстѣ и требованія образованія становятся для дитяти сильнѣе, съ каждымъ годомъ заботы объ этомъ должны быть настойчивѣе; но какъ и въ природномъ развитіи дитяти все совершается постепенно, такъ тому же закону постепеннаго развитія должно слѣдовать и въ занятіяхъ съ дитятею роднымъ языкомъ. Это главное условіе, съ которымъ въ противоположности не должно стоять ни одно изъ условій частныхъ.

Примѣняя это условіе къ общимъ обычаямъ образованія дѣтей, господствующимъ у насъ въ образующихся слояхъ, можемъ раздѣлить годы обученія дѣтей родному языку на двѣ поры:

1. Первая пора продолжается до того времени, пока дитя научится плавно читать.

2. Вторая пора продолжается до того времени, пока дитя научится плавно писать.

Въ продолженіе первой поры дитя учится, но не какъ ученикъ или ученица, а просто какъ дитя, еще готовящееся учиться, еще только привыкающее къ ученью: къ непосредственнымъ и исключительнымъ заботамъ объ успѣхахъ дитяти сама природа вызываетъ мать, мать любящую, боящуюся за слабость силъ своего роднаго созданія и вмѣстѣ естественно заботящуюся о развитіи его силъ. Кто бы при дитяти въ эти годы ни заступилъ мѣсто матери, заступитъ только ея мѣсто. Во второй порѣ уже не то: дитя уже учится — тѣмъ успѣшнѣе учится, чѣмъ способнѣе, приготовленнѣе къ дѣлу тотъ, кто учитъ, — и ученье должно быть ведено въ строгомъ порядкѣ безъ всякихъ помѣхъ. Можетъ учить своихъ дѣтей и мать; но и мать должна исполнять эту обязанность не какъ мать, а какъ учитель, добрый, любящій дѣтей, но строгій и къ себѣ и къ дѣтямъ, оставляющій въ сторонѣ всѣ другія обязанности для исполненія главной учительской. Не всегда возможно матери, на которой лежатъ и другія, столь же важныя обязанности. Хорошо и то, если мать будетъ только помощникомъ учителя.

Относя къ первой порѣ ученья дѣтей всѣ тѣ годы жизни, въ которые они приготовляются учиться и выучиваются чтенію, я возбуждаю противъ себя сомнѣнія двухъ родовъ: 1. могутъ замѣтить, что нельзя соединить въ одно годы ученья чтенію съ годами, проживаемыми дитятею до начала обученья грамотѣ; 2. могутъ еще замѣтить, что дитя обыкновенно начинаетъ учиться писать прежде, чѣмъ усвоитъ навыкъ

плавно читать, и что слѣдовательно переходитъ во второй возрастъ занятій прежде, чѣмъ окончитъ первый. На это отвѣчу такъ:

1. Ничѣмъ нельзя оправдать тѣхъ родителей, которые нисколько не заботятся о приготовленіи заранѣе своихъ малютокъ къ труду изученія грамоты. Чѣмъ незамѣтнѣе будетъ для малютки переходъ отъ младенчества къ дѣтству, отъ занятій, управляемыхъ его прихотливымъ любопытствомъ, къ занятіямъ, оживляемымъ въ немъ первыми порывами любознательности, тѣмъ, думаю, прочнѣе будутъ начала его умственнаго воспитанія; чѣмъ позже выдастся въ его жизни срокъ, когда оно должно будетъ сѣсть за книгу, тѣмъ для него хуже—уже даже потому, что тѣмъ тяжелѣе, горестнѣе покажется это начало особеннаго, рѣзко отличнаго занятія. Грѣшно нарушать безпечное счастье жизни дѣтской, — и оно не нарушится ни сколько, а будетъ еще полнѣе, если дитя станетъ освоиваться съ книгами и вмѣстѣ съ буквами гораздо прежде, чѣмъ начнутъ его учить читать. Лишь бы были у дитяти книги, разумѣется, съ изображеніями, онѣ будутъ для него въ числѣ любимыхъ игрушекъ съ двухлѣтняго возраста и ранѣе. Къ пяти годамъ дитя безъ всякаго усилія можетъ выучиться буквамъ, а черезъ годъ послѣ того тоже безъ усилія можетъ начать по немногу и читать — хоть подписи подъ рисунками, заглавія книгъ, написи на игрушкахъ и т. п. Не необходимы будутъ усилія и послѣ, когда съ дитятею станутъ заниматься чтеніемъ по четверти часа и по получасу. И такъ дойдетъ

дитя къ умѣнью читать все плавнѣе, а наконецъ и совсѣмъ плавно, само того не замѣтя.

2. Навыкъ писать усвоивается дитятею также заранѣе: оно съ радостью занимается писаньемъ каракулекъ съ тѣхъ поръ, какъ сможетъ держать карандашъ между пальчиками, съ радостью позже рисуетъ и буквы, какъ домики или звѣрьковъ, съ радостью еще позже пишетъ цѣлыя слова, имъ прочтенныя, или и выраженія, которыя само придумываетъ. Тѣмъ для дитяти лучше, чѣмъ больше навыкнетъ оно хоть какъ-нибудь писать прежде, чѣмъ усвоитъ навыкъ легкаго, плавнаго читанья; но легкое, плавное писанье все-таки не зависитъ отъ одной внутренней охоты дитяти: для этого нуженъ и возрастъ, предполагающій нѣкоторую силу руки владѣть перомъ и правильные уроки. Этими-то уроками и начинается вторая пора дѣтскаго образованія, пора уроковъ, посвящаемыхъ пріученью дитяти къ разнаго рода ловкостямъ, необходимымъ для дальнѣйшихъ успѣховъ въ искуствахъ, — уроковъ писанья, черченья, рисованья, счета, музыки и т. п., пора перваго развитія отчетливой наблюдательности, внимательности и смышлености въ дѣтяхъ, пора первыхъ уроковъ ихъ и по родному языку.

Вотъ почему я отношу къ первой порѣ ученія дѣтей всѣ тѣ годы ихъ жизни, которые пройдутъ до первыхъ опредѣленныхъ уроковъ, возможныхъ только послѣ того, какъ дѣти навыкли ловко и плавно читать. Цѣль, достигаемая въ эту первую пору ученья — доведеніе дитяти до того, чтобы оно легко понимало не только изустно разсказываемое, но и написанное —

все, что можетъ быть ему понятно по его возрасту. Средній возрастъ, когда можетъ быть достигнута эта цѣль — 9-й годъ; говорю: средній, потому что иныя дѣти могутъ достигнуть цѣли и ранѣе, а другія, при медленномъ развитіи силъ, позже. Замѣчу при этомъ, что ускорять достиженіе цѣли насильственными средствами такъ же вредно, какъ безполезно и даже отчасти вредно замедлять время начала работъ второй поры. Любовь матери, ея заботливость и приготовленность къ занятіямъ съ роднымъ дитятею, помогая себѣ взаимно, всегда, кажется, могутъ достигнуть цѣли именно къ тому времени, когда нужно, и болѣе или менѣе вѣрно опредѣлить правила, которыхъ при этомъ слѣдуетъ держаться.

Вотъ эти правила, какъ я ихъ понялъ, приглядываясь къ матерямъ, съ любовью исполнявшимъ и исполняющимъ свои обязанности:

1. Говорите съ дѣтьми, не ломая своего языка ни по дѣтскому неправильному выговору, ни по какимъ нибудь выдуманнымъ прихотямъ моды: и нѣжность къ дѣтямъ, и свое достоинство можно выражать безъ всякаго коверканья. Чѣмъ болѣе дѣти подрастаютъ, тѣмъ болѣе надобно давать имъ слышать и въ нихъ вызывать выговоръ чистый и непринужденный.

2. Говорите съ дѣтьми языкомъ правильнымъ, слѣдя за своими ошибками и поправляя ихъ немедленно послѣ того, какъ онѣ сорвались съ языка. Отучайте и дѣтей отъ ошибокъ невольныхъ и еще болѣе отъ вольныхъ, нарочныхъ.

3. Говорите съ дѣтьми такъ, чтобы имъ было все понятно, но стараясь не казаться имъ ни умнѣе ихъ ни глупѣе, впрочемъ языкомъ свободно богатымъ, не избѣгая ни выраженій, ни словъ, имъ неизвѣстныхъ, разумѣется, на сколько они необходимы и могутъ быть дѣтьми хоть немного поняты. Отстраняйте и дѣтей отъ всѣхъ поводовъ говорить иначе. Не упускайте случаевъ объяснять имъ въ разговорѣ все, что имъ занимательно, и давайте имъ самимъ случай высказывать ихъ объясненія и замѣчанія.

4. Не заглушайте въ дѣтяхъ любовь слушать разсказы, а напротивъ развивайте ее, особенно любовь слушать такіе разсказы, которые возбуждаютъ вмѣстѣ и ихъ любопытство, и ихъ внимательность къ чему нибудь одному опредѣленному. Давайте и имъ поводы пересказывать эти разсказы, помогая имъ вести ихъ въ порядкѣ своими разспросами, догадками или вставочными небольшими припоминаніями чего нибудь подобнаго, кстати.

5. Читайте дѣтямъ все, что ихъ можетъ занять, и этимъ чтеніемъ старайтесь возбуждать въ нихъ любовь къ чтенію. Когда же они начнутъ сами хоть по немногу читать, наводите ихъ на чтеніе какъ на удовольствіе—для нихъ ли самихъ или для другихъ, имъ близкихъ. Чѣмъ болѣе будетъ у нихъ книгъ для чтенія, тѣмъ лучше, но съ условіемъ, чтобы они не могли полюбить исключительнаго чтенія однѣхъ сказочекъ, чтобы чтеніе давало пищу не только ихъ воображенію, но и стремленію знать, что есть или было. Нельзя здѣсь забыть и еще одного важнаго предостереженія:

не давайте дѣтямъ въ руки книгъ, непрочитавши ихъ предварительно, между прочимъ и такихъ книгъ, которыя писаны языкомъ, что называется книжнымъ, искуственнымъ и безжизненнымъ.

6. Естественно дитяти стараться затверживать дословно то, что̀ оно часто слышитъ, особенно мѣрное и напѣваемое, естественно такъ, что дѣти сами собою вытверживаютъ кое-что уже на третьемъ году жизни; на четвертомъ или пятомъ году можно и пріучать ихъ къ этому, напѣвая съ ними или какъ нибудь иначе передавая ихъ памяти мѣрныя строки, занимательныя для нихъ по содержанію и безукоризненныя по правильности и выразительности языка. Не принуждайте ихъ выучивать, а только пріохочивайте — и то только мѣрныя строки, а не прозу, за исключеніемъ развѣ пословицъ и тому подобныхъ изрѣченій и очень небольшихъ описаній, живыхъ и вмѣстѣ совершенно правильныхъ по подбору и расположенію признаковъ. Не давайте имъ выучивать ничего такого, что̀ должно перестать имъ нравиться позже, когда они станутъ умнѣе и требовательнѣе въ своихъ взглядахъ на прекрасное.

7. Произведенія и виды природы, произведенія искуства человѣческаго и рисунки всякаго рода, разумѣется, понятные дѣтямъ, непревышающіе силы ихъ разумѣнія, возбуждаютъ въ нихъ наблюдательность и думу, даютъ поводъ и ихъ разспросамъ, и разсказамъ, и чтенію. Чѣмъ всего этого будетъ передъ дѣтьми болѣе, тѣмъ лучше: что болѣе понравится имъ, то чаще и внимательнѣе будутъ они разсматривать и

описывать, — и очередь дойдетъ до всего хорошаго. Впрочемъ, чѣмъ дѣти старше, тѣмъ болѣе надобно наводить ихъ на внимательное разсмотрѣніе чего нибудь одного исключительно, такъ, чтобы не разсмотрѣвши одного, они не брались за другое—и съ тѣмъ вмѣстѣ тѣмъ обширнѣе можетъ и долженъ быть кругъ того, что ими разсматривается. При разсмотрѣніи съ ними чего бы ни было, не позволяйте вопросовъ тупыхъ, въ родѣ такихъ: сколько глазъ у лошади? гдѣ крыша у дома, въ низу или съ верху? на какой ногѣ стоитъ человѣкъ, когда поднялъ правую? и т. п.

При заботливомъ наблюденіи этихъ правилъ, цѣль, достигаемая въ первую пору обученія дѣтей родному языку, легко достижима: дай Богъ, чтобы такъ же легко достигались другія цѣли, достигаемыя позже. Легко достижима она, если только дитя идетъ къ ней подъ крыломъ любви материнской, любви ли самой матери или кого другаго, заступающаго ея мѣсто, но все-таки любви материнской, той чистой, безкорыстно-заботливой и никогда не слабѣющей, святой любви, съ которою никакая другая сравниться не можетъ. О если бы только помнили одинаково всѣ матери, что̀ значитъ жить на свѣтѣ безъ этой любви и самой матери и дитяти, узнавая хоть отъ нанимаемыхъ ими нянь, или наставницъ, какъ нуждается дитя въ этой любви, какъ вызываетъ ее и въ нихъ, случайно къ нему призванныхъ, и какими радостями наполняетъ душу. О если бъ всѣ матери одинаково понимали, что отъ этой любви зависитъ все будущее человѣка.

—

Вторая пора ученья дѣтей родному языку, а вмѣстѣ съ тѣмъ и всему другому, начинаясь съ того времени, когда ими усвоена ловкость чтенія и продолжаясь пока они овладѣютъ ловкостью письма, длиться можетъ около четырехъ лѣтъ. Только уже овладѣвъ достаточною ловкостью писанья, дитя, переходя въ возрастъ отроческій, можетъ съ успѣхомъ начать трудиться для своего образованія и умомъ и памятью самостоятельно, и начать заниматься науками какъ науками. Приготовленный къ этому развитіемъ ловкости руки для писанья, дитя должно быть готово и по умственному развитію. Должны быть въ немъ развиты, кромѣ общей любознательности, еще и наблюдательность, внимательность, понятливость и сообразительность, привычка къ труду и стойкость въ работѣ. Помогутъ этому и будутъ полезны въ послѣдствіи: а) правильныя занятія искуствами: черченьемъ, рисованьемъ, музыкой, какимъ нибудь ремесломъ; б) работы ариѳметическія; в) наблюденія надъ произведеніями и явленіями природы; г) чтеніе книгъ, особенно историческихъ и природоописательныхъ; д) изученіе иностранныхъ языковъ. Не всему въ одинаковой степени, но всему безъ исключенія и болѣе всего должны помочь разумныя работы надъ роднымъ языкомъ.

Цѣль этихъ работъ, очевидно, такая: дитя должно овладѣть силою — 1. ясно, правильно и отчетливо понимать все разсказываемое и читаемое, доступное его возрасту, и 2. ясно, правильно и отчетливо разсказывать изустно и письменно все, что оно разумомъ узнало или о чемъ думало. Степенью овладѣнья этой

силой можно опредѣлять общую степень успѣховъ дитяти, общую его приготовленность къ дальнѣйшему образованію.

Какъ же начать достиженіе этой цѣли и какъ продолжать, чтобы успѣшнѣе достигнуть?

Разрѣшая этотъ вопросъ, надобно помнить, что дѣти, начинающія правильные уроки роднаго языка, вообще не старше 8—9 лѣтъ, что чѣмъ естественнѣе будутъ употребляемы ихъ силы, тѣмъ и дѣло пойдетъ успѣшнѣе, что, идя путемъ естественнымъ, они не начнутъ ничего совершенно новаго, а будутъ только продолжать начатое.

Продолжая съ дѣтьми уже прежде начатое, надо ясно себѣ представлять, что они знаютъ и слѣдовательно, какими ихъ знаніями можно пользоваться для передачи имъ новыхъ знаній, вмѣстѣ съ тѣмъ — и чего именно они еще не знаютъ, и слѣдовательно, что должны узнать.

— Дѣти говорятъ на родномъ языкѣ и понимаютъ, что говорятъ другіе; не достаетъ имъ яснаго пониманья многихъ словъ и выраженій, умѣнья пользоваться словами и выраженіями для вѣрной передачи представленій и понятій и умѣнья вести правильный и плавный разсказъ.

— Дѣти умѣютъ читать, но только, начавъ учиться писать, узнали развѣ кое-что случайно о правилахъ и обычаяхъ правописанія, и нисколько ихъ не поняли, не усвоили, а еще менѣе поняли значеніе умѣнья выражаться письменно.

Чего недостаетъ дѣтямъ, то и должно быть ими достигаемо — постепенно одно за другимъ по ихъ силамъ, путемъ переходовъ отъ усвоеннаго къ тому, что усвояется помощію этого усвоеннаго, безъ траты времени на что бы ни было несвоевременное, безполезное, лишнее.

Имѣя это въ виду, думаю, нельзя ожидать разногласія въ отвѣтѣ и на вопросъ: можетъ ли быть употребленъ въ дѣло, какъ первое руководство при изученіи съ дѣтьми роднаго языка, какой бы ни былъ грамматическій учебникъ? Нуженъ не учебникъ, а учитель, знающій свое дѣло не по книгѣ, а въ самомъ дѣлѣ, понимающій свои обязанности и дѣтскую природу. За учебникъ могутъ стоять только тѣ учители, которые или такъ привыкли учить по учебнику, что уже не могутъ отъ этого отстать, или хоть и готовы отстать отъ учебника, но не знаютъ, почему онъ не нуженъ, и чѣмъ замѣнить его. Пусть эти послѣдніе подумаютъ, что такое учебникъ. Останавливаюсь на этомъ, потому что отъ многихъ людей, достойныхъ уваженія, слышалъ слово въ защиту изученія учебника дѣтьми. Въ учебникѣ все должно быть строго отчетливо выражено — такъ, чтобы ни одно слово не было лишнимъ или не на мѣстѣ и не могло наводить незнающаго на недоразумѣніе. Необходимы въ немъ и систематическое распредѣленіе частей, и точныя опредѣленія, и отчетливыя подраздѣленія, и подробныя исчисленія. Во все это вникать дитяти не по силамъ: оно можетъ къ этому только извнѣ приникать, только казаться вникающимъ, только затвержи-

вать строки и страницы учебника. Затверживаетъ оно въ учебникѣ слово въ слово даже и вполнѣ имъ понятое, потому что только этими словами и можно выразить то, что въ немъ ими выражено; а много ли такого понятнаго можетъ быть въ учебникѣ грамматическомъ? Конечно, затверживаніе наизустъ важно для развитія силы памяти; но для этой цѣли можно найдти многое другое, что не вредитъ развитію ума дитяти, а еще помогаетъ — даже и въ нашей небогатой литературѣ.

Можно, конечно, изложить содержаніе грамматическаго учебника и такъ многословно, съ такими оговорками и объясненіями, что отъ дитяти отнимется всякая возможность выучивать страницы его наизустъ даже по недостатку времени; но такіе учебники бываютъ обыкновенно еще болѣе въ тягость бѣднымъ дѣтямъ, хотя изъ любви къ учителю они это иногда и скрываютъ: знаніе опредѣленій, подраздѣленій, перечней все-таки остается для нихъ обязательнымъ и достигается тѣмъ тяжелѣе, чѣмъ труднѣе отдѣлить ихъ отъ побочныхъ оговорокъ и объясненій.

Но дитяти — скажутъ — все-таки нужно пріучаться вникать въ признаки предметовъ, различать ихъ по признакамъ на виды и роды, слѣдовательно и опредѣлять, и подраздѣлять, и исчислять. Конечно, правда; но развѣ для этой работы уму дитяти нѣтъ ничего другаго кромѣ грамматическихъ отвлеченностей? Развѣ вокругъ него нѣтъ природы, разнообразной въ явленіяхъ, привлекательной для ума, доступной для внимательности дѣтской? Развѣ вниканіе въ самый

языкъ, какъ въ орудіе для выраженія всѣхъ представленій, понятій, мыслей, вниканіе дѣльно направленное не даетъ уму и воображенію дитяти такой же занимательной работы? Вниканіе въ выразительность роднаго языка, вниканіе живое, непринужденное, осязательное и вмѣстѣ неотдѣлимое отъ думы — возможно болѣе безъ грамматическаго учебника, чѣмъ съ его помощію, возможно также въ бесѣдѣ съ дѣтьми, какъ въ бесѣдѣ людей взрослыхъ. Изученіе учебника можетъ скорѣе этому мѣшать, чѣмъ помогать, скорѣе отвлекать отъ дѣла, чѣмъ привлекать къ нему. Учебныя руководства нужны учителямъ для приготовленія къ урокамъ, для соображенія, для повѣрокъ ихъ замѣчаній, а не учащимся дѣтямъ, которыя выучивать должны не книгу, а самое дѣло. Вѣдь если бы человѣкъ обязанъ былъ научаться всему, всему, что нужно знать ему не иначе, какъ изъ учебниковъ, то онъ очевидно долженъ былъ бы отказаться отъ всей своей человѣчности. А если же, въ силу своей человѣческой природы, онъ не можетъ въ себѣ не развивать своего стремленія къ знанію и не овладѣвать многими знаніями вполнѣ основательно безъ всякихъ учебниковъ, то почему же родному языку нужно ему учиться по учебнику? Учебникъ можетъ быть необходимъ только какъ замѣна учителя; а для дѣтей такая замѣна невозможна, потому что предполагаетъ уже хоть сколько нибудь развитую самодѣятельность ума.

Когда дитя пройдетъ съ помощію учителя путь того изученія языка, которымъ достигаетъ опредѣленной цѣли, и дойдетъ такимъ образомъ до возможности

обозрѣть какъ одно цѣлое все, имъ пройденное, тогда учебникъ будетъ ему полезенъ какъ вспомогательное пособіе для повторенія, для соображеній, для справокъ, но только тогда, а не прежде, и тогда однако нуженъ не одинъ учебникъ, а вмѣстѣ съ нимъ и нѣкоторыя другія пособія.

Въ продолженіи же ученья нуженъ не учебникъ, а книга для чтенія, такая книга, которую дитя стало бы читать, если бы съ нимъ и не начинали особенныхъ уроковъ роднаго языка. Книга для чтенія нужна, какъ матеріалъ для работъ, — и всѣ работы во время уроковъ должны состоять въ постоянныхъ упражненіяхъ наблюдательности, внимательности и смышлености, обращенныхъ на родной языкъ, въ такихъ упражненіяхъ, изъ которыхъ каждое направлено было бы къ дѣйствительному усвоенію того или другаго изъ богатствъ или особенностей языка.

Что же это за упражненія? «Логическій разборъ предложеній, прежде простыхъ, а потомъ сложныхъ, прежде частей предложеній, а потомъ словъ, какъ частей рѣчи». Разборъ этотъ можетъ быть—говорятъ—начатъ очень просто. Прочтется два слова: *жилъ дѣдъ*. Спросится: *кто жилъ?* и отвѣчается: *дѣдъ*. Спросится: *что дѣлалъ дѣдъ?* и отвѣчается непремѣнно: *жилъ*. Тогда учитель скажетъ: Здѣсь говорится о дѣдѣ, говорится, что дѣдъ жилъ; то, о чемъ говорится, называется подлежащимъ: *дѣдъ* — подлежащее. Говорится о дѣдѣ, что онъ жилъ; то, что говорится о чемъ нибудь, называется сказуемое: *жилъ* — сказуемое. Соединеніе одлежащаго со сказуемымъ называется предложе-

ніемъ: *жилъ дѣдъ* — предложеніе, потому что здѣсь подлежащее *дѣдъ* соединяется со сказуемымъ *жилъ*. Отъ этого простаго начала можно дойти до разбора очень внимательнаго большихъ связей словъ, напр. такого періода: «*По моему, господа, при разсматриваніи какого нибудь предмета, тѣмъ болѣе умъ будетъ занятъ его незамѣчательными особенностями и ничтожными мелочами, въ немъ находящимися;—тѣмъ, конечно, менѣе достигнетъ яснаго понятія о предметѣ*». Привыкшее дитя тотчасъ замѣтитъ, что тутъ, кромѣ слова мыслеосновнаго «*по моему*», слова мыслеобразнаго «*конечно*» и обращенія «*господа*», есть еще два главныя предложенія: одно съ «*чѣмъ болѣе*» и другое съ «*тѣмъ менѣе*», еще одно сокращенное «*при разсматриваніи*» и пр., одно придаточное «*въ немъ находящимися*», одно подлежащее «*умъ*», три сказуемыхъ, пять дополненій, въ томъ числѣ два въ родительномъ падежѣ, два въ творительномъ и одно въ предложномъ, четыре опредѣленія, три обстоятельственныя слова, изъ которыхъ одно опредѣляетъ мѣсто, а два — условія сочетанія сужденій, полагающія одно изъ нихъ въ зависимость отъ другаго, и проч. «Такой разборъ — говорятъ — помогаетъ вниканію въ смыслъ читаемаго, слѣдовательно содѣйствуетъ развитію умственныхъ силъ дитяти».

Такъ думаютъ многіе, и потому занимаются съ дѣтьми этимъ логическимъ разборомъ многіе годы, и пишутъ для разъясненія тайнъ его и соединеннаго съ нимъ грамматическаго разбора — многотомныя книги и философскія тетрадки.

Такъ думая, надо вѣрить, что то дитя, которое не училось этому разбору, менѣе можетъ вникать въ смыслъ читаемаго и въ умственныхъ силахъ останется менѣе развитымъ. Будто же это и въ самомъ дѣлѣ такъ? Гдѣ же доказательства, что развитѣе умомъ тѣ люди, которые учились въ дѣтствѣ тонкостямъ этого разбора и научились отличать предложеніе слитное отъ простаго, вводное отъ придаточнаго, дополнительное слово отъ обстоятельственнаго, обстоятельство времени отъ обстоятельства образа дѣйствія, творительный обстоятельственный отъ творительнаго дополнительнаго, родительный дополнительный отъ родительнаго опредѣлительнаго и т. д., и т. д.? Гдѣ доказательства, что менѣе надежны тѣ, которые никогда не проникали къ завѣсу тайнъ этого разбора? Напрасно искать ихъ. Ища ихъ, придешь только къ тому, что этотъ разборъ ни для кого и ни для чего *не необходимъ*.

Даже напротивъ: онъ *безполезенъ;* потому что нисколько не помогаетъ вниканію въ смыслъ, не помогаетъ потому, что и касается не смысла, а только внѣшней связи словъ, и затрогиваетъ внѣшнюю догадливость. Если внѣшняя связь словъ желанно правильна, то и разборъ можетъ быть оканчиваемъ очень счастливо. Напр. почему не разобрать логически предложенія: *два безъ пяти три? два* подлежащее, *три* сказуемое, *безъ пяти* обстоятельственное или пожалуй опредѣлительное подлежащаго; существительный глаголъ «есть» опущенъ. Такъ ли? На сколько же все это помогло вникнуть въ смыслъ? Кажется, ни на сколько? На сколько можетъ такое разбирательство

научить дитя вникать въ дѣйствительный смыслъ имъ читаемаго или слышимаго и остерегаться видѣть смыслъ тамъ, гдѣ его нѣтъ, отличать смыслимое отъ безсмыслицы? Кажется, ни на сколько. Можно сказать или написать самую отчаянную нелѣпость синтаксически правильно,—и она подчинится логическому разбору гораздо легче, чѣмъ самая простая мысль, выраженная непринужденно, не по мѣркѣ этого разбора. Это чуетъ и простой народъ, и любитъ иногда шутить такъ будто бы логически сложенными пословицами и поговорками, напр. «Бѣги отъ огня въ воду, отъ воды въ поломя», и забавляется такими сказочками-загадками:

«Жилъ былъ Иванъ о двухъ головахъ,
Ходилъ Иванъ на шести ногахъ,
Руки носилъ подъ колѣнками,
Дѣтей возилъ подъ салазками.
Грозенъ бывалъ, слова не вымолвя;
Грозенъ бывалъ, а все пятился,
Пятясь удалъ и въ полонъ попалъ.
Въ полонъ попалъ, вельможей сталъ,
Вельможей сталъ, всѣмъ понравился.
Тутъ его и поминать перестали».

Логическимъ разборомъ нельзя проникать въ смыслъ ни такихъ загадокъ и ничего другаго. Учиться вникать въ смыслъ можно и должно — другими средствами, тѣми самыми, которыми дитя пользовалось и до начатія уроковъ роднаго языка, когда вслушивалось въ разсказъ, когда само высказывалось

словами — внимательностью къ значенію словъ и къ связи представленій и понятій, словами выражаемыхъ. Кстати замѣтить, что есть въ языкѣ не мало такихъ предложеній, оправданіе смысла которыхъ невозможно при помощи логическаго разбора, напр.: *что за дѣло, куда не шло, скажите пожалуста, тьфу пропасть, нечего долго думать, чего добраго, не вамъ бы слушать, не мнѣ говорить.* Кстати еще замѣтить, что при работѣ надъ логическимъ разборомъ самимъ дѣтямъ, умнымъ и прилежнымъ, приходитъ въ голову мысль о безполезности этой работы... И что бы подумалъ самъ учитель о дитяти, если бы оно, увлекшись занимательностью логическаго разбора, взялось за книгу не съ тѣмъ, чтобы читать ее, а чтобы отдѣлять предложенія, искать вводныхъ и придаточныхъ, обращеній и объясненій и пр. и пр.? Трудно было бы не обвинить учителя въ особенномъ пристрастіи, если бы онъ не увидѣлъ изъ этого, что дитя начинаетъ глупѣть? И если учитель дѣйствительно любитъ это дитя, какъ не сказать ему: — «займись лучше тѣмъ, что описывается въ книгѣ, а это брось: мы займемся этимъ во время урока».

Логическій разборъ не только безполезенъ, но при началѣ уроковъ роднаго языка *вовсе неумѣстенъ*. Умѣстенъ онъ могъ бы быть, когда дитя уже привыкло вникать въ отдѣльный смыслъ каждаго слова. При началѣ же уроковъ, дитя не знаетъ или не понимаетъ ясно, опредѣленно смысла между прочимъ и такихъ словъ, отъ которыхъ смыслъ общей ихъ связи зависитъ болѣе всего, напр. разнаго рода частицъ, состав-

ныхъ частей сложнаго слова и пр. На слова-то и на частныя ихъ соединенія и надобно обращать вниманіе дѣтей съ тѣмъ, чтобы наконецъ ни одного изъ нихъ общеупотребительнаго и нужнаго не осталось неизвѣстнымъ ихъ памяти и непонятымъ ихъ умомъ ясно. Минуя же ихъ, перейдти къ логическому разбору значитъ сдѣлать произвольный скачокъ. Неумѣстность этого скачка видна и изъ того, что для показанія его возможности надобно прибѣгать къ мѣрамъ искуственнымъ, начинать разборъ съ самыхъ простыхъ предложеній, идти постепенно къ болѣе труднымъ, не по смыслу, а по формѣ, нарочно придумывать ихъ ряды, отстранять вниманіе дитяти отъ всякаго выраженія, неподходящаго подъ желанную мѣрку, довольствоваться одними выбранными, отрывочными, не смѣть тронуть ни одного живаго разсказа. Изъ-за-чего такая искуственность?

Въ началѣ ученья логическій разборъ не только безполезенъ, неестественъ, неумѣстенъ, но и *вреденъ*. Онъ вреденъ уже и тѣмъ, что обращаетъ наблюдательность и внимательность на внѣшнее, только кажущееся внутреннимъ. Не менѣе вреденъ онъ и тѣмъ, что требуетъ усилій ума, менѣе или болѣе несоразмѣрныхъ съ возрастомъ. Бывали примѣры и съ умными дѣтьми, что имъ не давались и самыя простыя предложенія, пока не поняли они требованія, что нужно вникать не въ мысль, а въ форму, которою она выражена — и то такъ, какъ угодно учителю и правиламъ, которымъ онъ слѣдуетъ. Если возможны такіе случаи, то, можно себѣ представить, что за возня

идетъ почти всегда въ головкѣ дитяти, когда станутъ отъ нея требовать разбора такихъ предложеній, каковы—«*нѣтъ мамаши дома*», «*пойдти бы намъ погулять*», «*плакать не годится*», «*работать, такъ надъ дѣломъ*», «*кошкѣ смѣшки, а мышкѣ слезки*», и пр. Всякое такое выраженіе стоитъ дитяти усилій. И не рѣдки случаи, что учитель при разборѣ, задавъ вопросъ дитяти, терпѣливо ждетъ отвѣта, потому что и самъ рѣшительно не знаетъ, какъ отвѣчать. Вреденъ разборъ такихъ выраженій еще и потому, что заглушаетъ въ дѣтяхъ едва развивающееся чутье живой выразительности роднаго языка. Что бы заставить дитя понимать внѣшній строй такихъ выраженій, надобно отвлекать его постоянно отъ привычки глядѣть на нихъ чутьемъ, а это мало по малу приведетъ къ тому, что дитя станетъ предпочитать имъ выраженія мертвыя, дичиться живыхъ, и въ поискахъ мертвой выразительности сохнуть умомъ и воображеніемъ.

Если же все это такъ, если логическій разборъ не-необходимъ, неумѣстенъ, неестественъ, вреденъ при начальномъ изученіи роднаго языка; то, очевидно, что онъ долженъ быть отвергнутъ, какъ орудіе, помогающее изученію. Не отвергнется онъ этимъ вполнѣ безусловно, а только сойдетъ съ того величаваго положенія, на которое подняла его схоластика. Мирно остаться онъ можетъ въ своемъ мѣстѣ какъ часть синтаксическаго разбора языка, и тамъ будетъ полезенъ, разумѣется, и тамъ безъ всякихъ отвлеченныхъ мелочей и безъ власти губить силы ума и время. Въ начальныхъ же урокахъ должно вести дѣтей не по

извилинамъ этого разбора, а простымъ путемъ наблюденій, чтобы дѣти, читая, дѣйствительно понимали то, что читаютъ и могли давать въ этомъ отчетъ. Должно спрашивать ихъ, какъ именно поняли они то, что прочли, если есть поводъ къ сомнѣніямъ, спрашивать между прочимъ и для того, чтобы удостовѣряться, все ли ими понятое, ими замѣчено, не ускользнуло ли что нибудь отъ ихъ вниманія. Все, что не понято, должно быть объяснено — такъ, чтобы сдѣлалось понятнымъ; на все, ускользнувшее отъ вниманія, должно обратить его — именно съ той стороны, съ какой ускользнуло изъ виду. Никакія отличенія предложеній отъ предложеній, подлежащихъ отъ сказуемыхъ ничему тутъ не помогутъ. Безъ нихъ дѣло пойдетъ и и лучше и скорѣе.

Какъ же вести его? Есть на это, вѣрно, не одно прекрасное средство. Счастливъ кто найдетъ лучшее. Я представляю общему обсужденію то, которое лучшимъ кажется мнѣ.

Не представляю вниманію и обсужденію вашему ничего особенно новаго, а только опытъ объясненія предположенія, что пользуясь всѣмъ, доселѣ придуманнымъ хорошимъ, можно прибавить къ этому кое-что забываемое, считающееся лишнимъ при первоначальномъ изученіи роднаго языка, выбросивъ дѣйствительно лишнее.

—

Изучая языкъ, надобно изучать именно то, чего требуетъ сама природа, то, что естественно увеличиваетъ знаніе языка; т. е. постепенно навыкать все бо-

лѣе вдумываться въ средства, предлагаемыя языкомъ для выраженія того, что языкомъ можетъ быть выражено, все болѣе навыкать понимать выражаемое на немъ, и выражаться понятно и вѣрно, навыкать умомъ, дающимъ самому себѣ отчетъ, а не одною безотченою памятью. Такъ ведетъ человѣка сама природа съ первыхъ лѣтъ его дѣтства, такъ помогаетъ природѣ любовь матери, — такъ вести долженъ своихъ учениковъ и учитель съ тѣхъ поръ, какъ они ему ввѣрены для урочныхъ занятій языкомъ, не мѣшая природѣ, а помогая.

Чего дѣтямъ не достаетъ, то и должно быть ими достигаемо при помощи учителя, какъ умнаго наблюдателя дѣйствій природы, научившагося ими пользоваться.

Не достаетъ дѣтямъ пониманія многихъ словъ: надо объяснять имъ значенія этихъ словъ — не только какъ условныхъ знаковъ представленій и понятій, но и какъ ихъ сознательныхъ изображеній, вразумительныхъ для ума или чуемыхъ воображеніемъ, слѣдовательно упражняя не только память дѣтей, но и ихъ смышленость, заставляя ихъ вдумываться и въ оттѣнки значенія всякаго основнаго слова, и въ значенія словъ изъ нихъ произведенныхъ, и въ значенія тѣхъ производственныхъ окончаній, которыя употребляются для ихъ образованія, и въ отличія значенія словъ, сходныхъ по смыслу.

Не достаетъ дѣтямъ пониманья выраженій: надо и ихъ объяснять, отличая выраженія со смысломъ условнымъ (напр. тѣмъ не менѣе, желаю здравствовать,

куда не шло, спасибо) отъ тѣхъ, которыхъ значеніе опредѣляется съ различными оттѣнками свободнымъ умомъ (напр. изъ этого слѣдуетъ, можете себѣ вообразить, само собою разумѣется).

Не достаетъ дѣтямъ умѣнья пользоваться словами и выраженіями: надо упражнять ихъ въ этомъ, пріучать замѣнять слова словами и выраженія выраженіями, наводить на слова и выраженія подобнозначащія, на правильное, разумное оттѣненіе ими мысли.

Не достаетъ дѣтямъ умѣнья вести плавный разсказъ: надо упражнять ихъ пересказами того, что они узнали, помогая имъ представлять это въ послѣдовательномъ порядкѣ, вѣрно, и доводя ихъ постепенно до связнаго и легкаго соединенія частей разсказа, начиная небольшимъ вести постепенно все къ болѣе трудному.

Не достаетъ дѣтямъ умѣнья писать правильно: надо обращать ихъ вниманіе сначала при чтеніи на написаніе отдѣльныхъ словъ и особенно сродныхъ и ихъ добавочныхъ частей и потомъ на отдѣленіе словъ знаками препинанія въ ихъ связныхъ соединеніяхъ, объясняя причины такого или другаго написанія и допрашивая, что, какъ и почему написано, а позже заставлять ихъ писать по насказкѣ слова отдѣльно и связныя рѣчи съ соблюденіемъ объясненныхъ правилъ и обычаевъ.

Не достаетъ дѣтямъ умѣнья письменно выражаться: надо упражнять ихъ въ письменномъ изложеніи того, что они знаютъ и ясно представляютъ, съ

наблюденіемъ правилъ связнаго, послѣдовательнаго устнаго разсказа и правилъ правописанія.

Все это дѣло вести должно такъ, что бы не утверждались въ дѣтяхъ ни безжизненный навыкъ къ употребленію ограниченнаго числа словъ и выраженій, ни привычка объяснять все посредствомъ простой оговорки: «такъ говорятъ» или «такъ пишутъ», а сколько возможно отчетливо, слѣдовательно не забывая постепенно сообщать всѣ новыя свѣдѣнія о законахъ языка, безъ сомнѣнія, такъ, чтобы это было имъ доступно. Передавая дѣтямъ свѣдѣнія касательно языка и того, что съ нимъ непосредственно связано, должно соблюдать правильно переходы отъ легкаго, простаго, осязательнаго, къ тому, что не такъ легко, не такъ просто, не такъ осязательно, отъ извѣстнаго и усвоеннаго къ тому, что непосредственно за тѣмъ можетъ быть узнано и усвоено. Избѣгать терминовъ грамматическихъ нарочно не должно; но такъ же не должно и заботиться о томъ, что бы дѣти научались ихъ опредѣлять со строгою точностью, или что бы обременяли свою память слишкомъ большимъ ихъ числомъ.

Чтеніе съ разсказомъ и писаніе, разборы и упражненія — вотъ чѣмъ долженъ занимать учитель своихъ учениковъ во время уроковъ. А для того, чтобы ему легче было избѣгать нечаянныхъ, менѣе или болѣе важныхъ пропусковъ и скачковъ въ объясненіяхъ, надобно ему подчиниться въ веденіи дѣла сколько возможно болѣе опредѣленному порядку, и именно такому, который бы съ одной стороны помогалъ есте-

ственному развитію любознательности дѣтей, естественному распространенію ихъ свѣдѣній о языкѣ и ловкости имъ пользоваться, а съ другой стороны содѣйствовалъ бы учителю сообщать дѣтямъ постоянно новыя замѣчанія въ добавленіе къ тѣмъ, которыя уже были сообщены имъ прежде, такъ чтобы приближеніе къ достигаемой цѣли не было ни сколько прерываемо.

Порядокъ долженъ быть и въ объясненіяхъ учителя и въ работахъ учениковъ.

Объясненія учителя легко возбуждаются чтеніями изъ книги. Порядокъ этихъ объясненій долженъ быть, по моему мнѣнію, такой: *1-я половина* — разборъ отдѣльныхъ словъ и особенныхъ выраженій; *2-я половина* — разборъ связной рѣчи по частямъ (по главнымъ предложеніямъ и ихъ связямъ).

Разборы учениковъ должны быть: 1. упражненія въ чтеніи, 2. упражненія въ устномъ разсказѣ и 3. упражненія въ письменномъ разсказѣ.

А.

Порядокъ объясненій учителя, соединяемый преимущественно съ чтеніемъ изъ книги и съ припоминаніями по памяти, долженъ быть, по моему мнѣнію, такой:

1. Разборъ отдѣльныхъ словъ и особенныхъ выраженій.

2. Разборъ связной рѣчи по частямъ (по главнымъ предложеніямъ и ихъ связямъ).

1. *Разборъ* отдѣльныхъ *словъ* и ихъ соединеній съ другими въ цѣльныя выраженія долженъ вести къ тому, что бы дѣти привыкли: 1. обращать разумное вниманіе на значеніе словъ и выраженій, и разумно пользоваться тѣми и другими, и 2. при написаніи словъ и выраженій пользоваться правилами и обычаями правописанія. Ведя своихъ учениковъ путемъ естественныхъ переходовъ отъ простаго, легкаго къ тому, что труднѣе, сложнѣе, учитель обратитъ ихъ вниманіе а) на отдѣленіе словъ одного отъ другаго, б) на общее образованіе словъ и выраженій, в) на видоизмѣненія словъ и выраженій.

а. Чѣмъ болѣе приготовлены дѣти къ урокамъ учителя, тѣмъ менѣе заботъ ожидаетъ его въ работахъ съ ними надъ отдѣленіемъ одного слова отъ другаго и надъ отличеніемъ ихъ по смыслу и по употребленію. Во всякомъ случаѣ впрочемъ учитель, не слишкомъ надѣясь на предварительную приготовленность дѣтей, долженъ только ею пользоваться, что бы при ея помощи возбудить ихъ вниманіе и къ тому, что имъ осталось не совсѣмъ яснымъ или извѣстнымъ. Особенно важно научить ихъ понимать маленькія слова (частицы), какъ слова отдѣльныя, и вникать въ значеніе словъ, сравнивая ихъ съ другими подобнозначащими. Замѣчу при этомъ, что какъ ни важенъ такъ называемый *вещественный разборъ* съ тѣми энциклопедическими понятіями, которыя при немъ обыкновенно сообщаются дѣтямъ, онъ долженъ оставаться въ границахъ приличной умѣренности, не отвлекая учащихся отъ главнаго дѣла, а только по-

могая. Очень любопытны даже и не дѣтямъ могутъ быть разные разсказы учителя по поводу разныхъ словъ, встрѣчающихся въ разбираемыхъ статьяхъ; но нато, что бы всѣ подобные, не менѣе любопытные разсказы выслушать не достанетъ и цѣлой жизни человѣческой. Всѣ эти разсказы въ урокахъ роднаго языка дѣтямъ должны быть только средствомъ къ пониманію словъ и смысла ихъ соединеній и вмѣстѣ съ тѣмъ къ развитію въ дѣтяхъ умѣнья пересказывать разсказанное — не болѣе.

б. Вниканіе въ образованіе словъ предполагаетъ вниманіе 1. къ словамъ сроднымъ, происходящимъ отъ одного общаго корня, (напр. *ста*рый, *ста*рикъ, *ста*руха, *стару*шечка, *старь*ть и т. п.) и 2. къ словамъ *сложнымъ* напр. рыбо*ловъ*, птице*ловъ*, паро*ходъ*, скоро*ходъ* и пр. Что такое вниканіе естественно дѣтямъ съ первыхъ лѣтъ ихъ жизни, это можетъ засвидѣтельствовать всякая мать, обращавшая вниманіе на развитіе умственныхъ силъ своего дитяти и вмѣстѣ съ тѣмъ, конечно, можетъ вспомнить случаи, что дитя дурно понимало то или другое производное или сложное слово — именно потому, что не имѣло случая вникнуть въ его образованіе. Не думаю вовсе о нуждѣ занимать дѣтей ни корнесловіемъ, ни систематическимъ переборомъ всѣхъ видовъ образованія словъ: это занятіе отняло бы у нихъ много времени и, вѣроятно, не привело бы ихъ къ тому, что нужно — къ развитію живаго чутья разныхъ оттѣнковъ понятій или представленій, выражаемыхъ словами сродными. Пусть только дѣти въ томъ, что читаютъ съ

учителемъ, отмѣчаютъ слова производныя и сложныя и принимаютъ при этомъ другія съ ними сродныя или также образованныя, — и это живое чутье будетъ въ нихъ видимо сильнѣть вмѣстѣ съ разумною свободою пользоваться словами. Благоразумный и знающій учитель не забудетъ при этомъ навести дѣтей на главныя основанія видоизмѣненій звуковъ ясныхъ и глухихъ (какъ *б* и *п*, *з* и *с*, и т. п.) твердыхъ и мягкихъ (какъ *г* и *ж*, *б* и *бль* и т. п.) и соотвѣтствій согласныхъ съ гласными. Чѣмъ отчетливѣе будетъ пониманіе отдѣльныхъ звуковъ и ихъ сочетаній въ языкѣ, тѣмъ отчетливѣе будетъ и умѣнье употреблять звуки въ словахъ.

Вниманіе къ словамъ, такъ или иначе образованнымъ, простымъ и сложнымъ, естественно соединено съ оговариваніемъ ихъ каждаго отдѣльно нѣсколькими словами, съ уравненіемъ слова съ выраженіемъ или выраженія съ выраженіемъ (одно слово *сто* значитъ тоже что выраженіе *десять десятковъ*, или *восемь дюжинъ съ третью; благодарить* значитъ то же что *свидѣтельствовать* = *выражать*, *высказывать благодарность* = *чувство благодарности*; *во всякомъ случаѣ* значитъ то же что *какъ бы то ни было* и пр.). На выраженія, какъ вообще на всякія понятныя сочетанія словъ, и надо обратить вниманіе дѣтей непосредственно послѣ того, какъ возбуждено ихъ вниманіе къ словамъ отдѣльнымъ: это нужно между прочимъ и потому, что есть такія выраженія, которыя кажутся нераздѣльными словами, и которыя однако должны быть разсматриваемы только какъ нераз-

дѣльныя сочетанія нѣсколькихъ словъ, напр. *по крайней мѣрѣ*, *во что бы ни стало*, *безъ сомнѣнія* и проч. и вмѣстѣ съ тѣмъ есть такія слова, которыя при вниканіи въ ихъ смыслъ должны оказаться не просто словами, а выраженіями (напр. *тринадцать* = три на десять, *спасибо* = спаси Богъ, *дьскать* = дѣть сказать и пр.). Вниманіе въ выраженія наведетъ на вниканіе въ оттѣнки смысла, выражаемые разными оборотами рѣчи (напр. я хочу погулять = я хотѣлъ бы погулять = мнѣ хотѣлось бы погулять = какъ бы мнѣ погулять = что если бы мнѣ погулять = вотъ бы мнѣ погулять = погулять бы мнѣ = погулялъ бы я). Чѣмъ болѣе будутъ дѣти знакомиться съ разными оттѣнками выраженія мысли, тѣмъ легче будетъ имъ избѣгать сочетаній словъ невѣрныхъ, тѣмъ диче будутъ имъ казаться обороты иностранные.

в. Вниканіе въ образованіе словъ и въ соединеніе ихъ въ выраженія возбудитъ естественно вопросы о разныхъ разрядахъ словъ и о видоизмѣненіяхъ словъ, зависящихъ отъ ихъ взаимнаго положенія. Разсматривая съ дѣтьми слова по разрядамъ (что называется частями рѣчи), мнѣ кажется, надобно начать отличеніемъ главныхъ разрядовъ, именно: именъ, глаголовъ и частицъ, а что не имя, не глаголъ и не частица, то можно назвать до времени отрицательно: не имя, не глаголъ, не частица. Уже только позже, когда дитя привыкнетъ отличать вѣрно, безъ ошибки, главные разряды словъ одинъ отъ другаго, можно перейдти къ обозначенію отличій другихъ менѣе важныхъ разрядовъ словъ. Пришедши съ дѣтьми къ

этому, нельзя остаться равнодушнымъ къ тому обычаю, перешедшему къ намъ изъ вѣковъ варварства, который велитъ видѣть въ каждомъ языкѣ почти одинаковое число такъ называемыхъ частей рѣчи. Искуственная отвлеченность отдѣленій разрядовъ обыкновенно мѣшается съ самымъ беззаботнымъ простодушіемъ размѣщенія словъ по разрядамъ. Лучше допустить большее число разрядовъ, лишь бы дитя не ломало напрасно головы надъ тѣмъ, надъ чѣмъ не стоитъ ломать ее. — Посредствомъ разсмотрѣнія случаевъ употребленія разныхъ разрядовъ словъ въ выраженіяхъ естественно вызовется въ дѣтяхъ вниманіе къ разнымъ видамъ измѣненій словъ склоняемыхъ и спрягаемыхъ, какъ къ особеннымъ средствамъ выразительности языка, къ каждому изъ этихъ видовъ отдѣльно съ его принадлежностями и къ условіямъ ихъ употребленія. Опредѣлить, въ какой мѣрѣ должны быть передаваемы дѣтямъ свѣдѣнія о видоизмѣненіяхъ и управленіи словъ, вообще не трудно: избѣгая всего лишняго, напраснаго, особенно того, что надо выучивать, благоразумный учитель постарается объяснить дѣтямъ — 1. главные законы видоизмѣненій словъ, разумѣется, просто, наглядно, и при этомъ не забывъ воспользоваться между прочимъ и тѣми свѣдѣніями о превращеніяхъ звуковъ, которыя сообщены были прежде, при разборѣ образованія словъ, а вмѣстѣ и тѣми свѣдѣніями о принадлежностяхъ языка древняго, которые облегчаютъ разумѣніе языка новаго; 2. главныя условія управленія словъ словами.

II. *Разборъ связной рѣчи* по частямъ (по главнымъ предложеніямъ и ихъ связямъ) долженъ вести къ тому, чтобы дѣти пріучались 1. правильно вникать въ содержаніе того, что передается связною рѣчью въ книгѣ или въ устномъ разсказѣ, и 2. связною же рѣчью правильно передавать то, что сами читали или слышали, что знаютъ или о чемъ думали. Вниканіе въ содержаніе разсказа устнаго или письменнаго естественно приведетъ дѣтей къ отличенію — не предложеній, а послѣдовательныхъ частей разсказа, частей разсказаннаго событія или частей описаннаго предмета; по этому пути и надобно ихъ вести, изощряя ихъ внимательность къ *частямъ разсказа*, ихъ заботливость о правильномъ отдѣленіи этихъ частей. Вниканіе же въ образъ выраженія этихъ частей и въ словную связность ихъ всегда должно слѣдовать уже за разумѣніемъ внутренней связности содержанія разсказа, а не *напротивъ*; потому что дѣло главное — не въ количествѣ предложеній явныхъ и сокращенныхъ, а въ количествѣ мыслей и въ качествѣ ихъ выраженій. Человѣкъ задумалъ что нибудь разсказать, — о чемъ онъ долженъ позаботиться? О томъ, что бы логически обдумать содержаніе, а потомъ уже о выраженіяхъ: о предложеніяхъ ему и въ голову не придетъ подумать. Одно и то же содержаніе можно выразить и однимъ предложеніемъ и нѣсколькими: не въ томъ дѣло, какимъ количествомъ ихъ выразилось то, что надобно было выразить, а въ томъ, что бы выражено было толково и вѣрно.

На этомъ основаніи, думаю, послѣдовательныя части этого разбора должны быть слѣдующія:

А. Отдѣленіе частей (одной) связной рѣчи, какъ частей содержанія того, что ею выражено: частей главныхъ и частей добавочныхъ по содержанію.

Б. Вниканіе въ подзависимость частей связной рѣчи и въ образы ихъ соединенія въ ней въ одно цѣлое, которое наведетъ —

1. На различеніе связныхъ выраженій —

а) по ихъ внѣшней *выразительности* (а. предложеній *прямыхъ* положительныхъ и отрицательныхъ, вопросительныхъ, сомнительныхъ; б. предложеній съ именительнымъ падежемъ и безъ именительнаго падежа);

б) по ихъ *значенію*, опредѣляющемуся ихъ положеніемъ между другими (а. предложеній самостоятельныхъ и управляемыхъ мѣстоименіями или союзами, б. *главныхъ* и *вставочныхъ*).

2. На образы соединенія двухъ или нѣсколькихъ главныхъ мыслей, выраженныхъ словами въ одной цѣльной связной рѣчи (періодѣ), гдѣ они могутъ явиться —

— или какъ *равныя* части одной цѣльной мысли,

— или какъ части взаимно подзависимыя (съ союзами выраженными или подразумѣваемыми).

3. На образы соединенія цѣльныхъ связей словъ (періодовъ) въ одно большое цѣлое: — въ расказъ о бывшемъ или въ описаніе предмета, — въ разговоръ и вообще въ такую рѣчь, гдѣ приводятся слова не одного и того же лица.

Останавливаться на какихъ бы то ни было подробностяхъ при этомъ разборѣ нужно не съ тѣмъ, чтобы передать ихъ дѣтямъ въ разныхъ перечняхъ, а съ тѣмъ, чтобы освоить дѣтей съ разными пріемами выраженія мыслей на родномъ языкѣ, съ умѣньемъ правильно, понятно располагать и соединять отдѣльныя выраженія и вмѣстѣ съ тѣмъ правильно отдѣлять связи словъ, какъ связи мыслей, посредствомъ знаковъ препинанія. Различеніе разныхъ опредѣляющихъ словъ, дополняющихъ, обстоятельственныхъ, мыслеобразныхъ и т. п. само по себѣ вовсе не нужно.

Б.

И разборъ отдѣльныхъ словъ и разборъ связной рѣчи долженъ быть постоянно соединяемъ съ личными работами дѣтей, въ которыхъ бы ими самими примѣнялось къ дѣлу то, что они узнали изъ наблюденій по указаніямъ и объясненіямъ учителя.

Эти работы естественно должны быть

— или устные отвѣты на частные вопросы, предлагаемые учителемъ изъ того, что въ книгѣ было прочитано, или наизустъ сказано — касательно употребительныхъ словъ и выраженій или цѣльныхъ связей словъ и ихъ частей, равно и буквъ и знаковъ препинанія и т. п. Это нужно для возбужденія и повѣрки наблюдательности и внимательности учениковъ;

— или примѣры къ объясненіямъ учителя, подобные тѣмъ, которые представлены имъ самимъ: Это нужно для возбужденія и повѣрки сообразительности учениковъ.

Кромѣ этихъ дѣтскихъ работъ, которыхъ порядокъ зависитъ вполнѣ отъ порядка объясненій учителя должны быть еще и другія упражненія—въ *чтеніи*, въ *устномъ разсказѣ* и въ *письменномъ изложеніи*.

I. *Упражненія въ чтеніи* должны быть направленыкъ тому, что бы дѣти пріучались всматриваться въ смыслъ читаемаго и вмѣстѣ читать и выговаривать внятно и выразительно. Чтенія должны быть: а. вольныя изъ книгъ съ нужными объясненіями, б. чтенія повторительныя и в. чтенія наизустъ.

2. *Устныя упражненія* должны быть направлены къ развитію въ дѣтяхъ ловкости устно расказывать. Онѣ суть:

а. *Пересказы* прочитаннаго или расказаннаго во время урока.

б. *Переводы* во время урока и *пересказы* только что переведеннаго.

в. *Пересказы* прочитаннаго, расказаннаго или переведеннаго въ прошлый урокъ.

г. *Пересказы* того, что прочитано внѣ урока, по назначенію учителя.

3. *Письменныя упражненія* учениковъ для развитія навыка выражаться письменно, между прочимъ съ соблюденіемъ обычаевъ правописанія суть:

а. *Писанье* со словъ.

б. Письменные *пересказы* того, что расказано въ *книгѣ*.

в. Письменные *переводы*.

г. Письменные *пересказы* того, что расказано въ *урокѣ*, приготовляемые къ слѣдующему уроку.

д. Письменныя *изложенія* того, что не расказано, а разсмотрѣно или припомянуто во время урока.

е. Письменныя *изложенія* того, что разсмотрѣно или припомянуто самими учениками, разумѣется, по назначенію учителя.

ж. Изложеніе учениками своихъ мыслей и чувствованій.

Къ этому общему перечню считаю нелишнимъ прибавить пока хоть нѣсколько пояснительныхъ замѣчаній:

1. Чтеніе должно быть разнообразно — 1. чтобы не утомлять дѣтей; 2. чтобы дать дѣтямъ случай знакомиться съ разнаго рода словами и выраженіями. Особенно важно такое чтеніе, которое бы помогало дѣтямъ знакомиться съ богатствами чистаго народнаго языка. Когда нибудь дождемся мы наконецъ такихъ сборниковъ народныхъ сказокъ, пѣсенъ, пословицъ, которые бы могли быть даваемы дѣтямъ для чтенія и изученія.

2. Пересказы читаннаго и изустные и письменные постепенно пріучаютъ дитя пользоваться богатствами языка, изощряютъ его внимательность къ словамъ и выраженіямъ и сообразительность. Но — скажутъ — какъ давать дѣтямъ пересказывать другими словами что нибудь изъ художественныхъ произведеній народа или писателя, гдѣ ни что не можетъ быть измѣнено къ лучшему? Вѣдь дитя все это будетъ только портить своимъ пересказомъ. Я думаю не такъ. Считать свои пересказы лучше, чѣмъ тѣ подлинники, съ которыхъ оно пересказываетъ, не

допуститъ дитя само себя тѣмъ болѣе, чѣмъ лучше понимаетъ достоинство подлинника; но чѣмъ лучше понимаетъ оно его достоинство, тѣмъ, значитъ, лучше вникло въ выразительность выраженій, въ немъ употребленныхъ, и въ плавность ихъ соединенія, тѣмъ болѣе будетъ стараться о достоинствѣ своего пересказа, тѣмъ будетъ внимательнѣе къ каждому изъ своихъ выраженій; а этого и надобно достигать. Но — могутъ еще сказать — такіе пересказы могутъ заглушить самостоятельность дарованія. Мнѣ кажется, при воспитаніи дитяти надобно заботиться не о развитіи самостоятельности какого нибудь его дарованія, а вообще о развитіи его духовныхъ силъ, давая ему поводы вдумываться въ самого себя, думать обо всемъ, что можетъ занимать его думу, и что ей по силамъ, думать не иначе какъ посредствомъ его роднаго языка. Нужно ему давать матеріалъ для думанья и способъ думать: подлинникъ для пересказа можетъ быть прекраснымъ матеріаломъ, а пересказъ — прекраснымъ способомъ.

Не забудемъ при этомъ, что пересказъ можетъ и долженъ быть не только полный, но и сокращенный: сокращенный пересказъ очень важенъ для пріученія отличать болѣе важное отъ менѣе важнаго и неважнаго.

3. Тому же и такъ же могутъ содѣйствовать упражненія въ переводахъ. Какихъ? Съ языковъ иностранныхъ, если дѣти имъ учатся. Но дѣти, и не учась языкамъ иностраннымъ могутъ, все таки имѣть матеріалъ для перевода. Русскія дѣти должны учиться

понимать по Старо-Славянски, понимать и древній Русскій языкъ, понимать и мѣстныя нарѣчія. Что не учились этому въ дѣтствѣ мы, не мы виноваты; и многіе изъ насъ чувствуютъ, что лучше было бы, если бы учились, если бы не понятное было намъ понятно: по крайней мѣрѣ кое что изъ этого нужно и для жизни. Если бы эти занятія и не пригодились для жизни, если бы только были средствомъ для утвержденія въ дѣтяхъ ловкости владѣть роднымъ языкомъ; развѣ уже по одному этому они не важны? И еще бы, если бы это было для дѣтей дѣломъ тяжелымъ! Кто не пробовалъ, пусть попробуетъ — съ дѣтьми, едва только научившимися плавно читать: быстрый успѣхъ докажетъ, какъ это дѣло легко и просто. И вмѣстѣ съ тѣмъ это чрезвычайно важно для пріученія дѣтей къ разумно отчетливой ловкости владѣть языкомъ.

4. Собственныя письменныя изложенія дѣтьми того, что они узнали и о чемъ думали — послѣднее, высшее средство для усвоенія ими ловкости владѣнія языкомъ. Изложенія, или какъ хотите назовите, только, ради Бога, не сочиненія. До сочиненій имъ, можетъ быть, и не дожить. Имъ нужно выучиться не сочинять, а излагать, выражать вѣрно и послѣдовательно все ими узнанное и передуманное. Не нужно ни выдумыванье повѣстей, ни нанизыванье отвлеченныхъ размышленій и мечтаній: все это дѣтямъ не по лѣтамъ и можетъ быть только вредно. Чѣмъ ближе къ жизни дѣйствительной и къ правдѣ, тѣмъ лучше.

—

Общее правило при всѣхъ работахъ съ учениками, по моему мнѣнію, должно быть такое:

Работать съ дѣтьми при помощи однихъ чтеній и устныхъ разсказовъ до тѣхъ поръ, пока они не навыкнутъ писать довольно скоро, не тратя на писанье слишкомъ много времени (т. е. пока на пр. на написаніе строчки имъ не нужно будетъ болѣе одной минуты). Начавши такъ письменныя упражненія, увеличивать ихъ размѣръ постепенно, по мѣрѣ развитія въ дѣтяхъ навыка выражаться письменно; но никогда не переставать упражнять ихъ въ изложеніи устномъ.

Кромѣ этого общаго правила учитель долженъ соблюдать еще слѣдующія:

1. Всякій урокъ долженъ быть живою бесѣдой, въ которой бы всѣ дѣти принимали равное участіе, такъ что бы разсказы и объясненія учителя соединялись съ разсказами и объясненіями ихъ самихъ, и что бы какъ можно чаще каждый изъ нихъ принималъ участіе въ общемъ дѣлѣ въ каждомъ урокѣ. Вмѣсто того, чтобы спрашивать долго одного ученика, надо дѣлить каждый отвѣтъ на части между нѣсколькими учениками.

2. Необходимо слѣдить внимательно за всѣми ошибками учениковъ — съ тѣмъ, чтобы остерегать ихъ отъ подобныхъ ошибокъ, слѣдить такъ, чтобы эти ошибки каждаго ученика были предметомъ заботливости всѣхъ соучениковъ. Нечего учителю скрывать и своихъ ошибокъ: онъ долженъ быть силенъ умѣньемъ поправлять ихъ и въ себѣ, не только въ другихъ.

3. Необходимо наблюдать постоянно, чтобы ученики и устно и письменно передавали все своими словами — такъ однако, чтобы выражалось именно то, что должно быть выражено, и пользовались все бо́льшимъ количествомъ словъ и выраженій. Для этого необходимо, чтобы они постепенно прослѣдили употребленіе — всѣхъ основныхъ словъ, имъ нужныхъ, — всѣхъ главныхъ родовъ образованія словъ, — всѣхъ главныхъ выраженій, — всѣхъ главныхъ случаевъ управленія однихъ словъ другими и особенно сомнительныхъ или двусмысленныхъ.

4. Необходимо требовать при устныхъ и письменныхъ упражненіяхъ учениковъ (при пересказахъ, переводахъ и изложеніяхъ) — 1) подробной отчетливости въ передачѣ всего и 2) краткаго перечня частей содержанія каждаго упражненія; слѣдовательно до тѣхъ поръ, пока нужно, учитель долженъ наводить внимательность учениковъ и на подробности и на отдѣленіе частей содержанія.

—

Многое зависитъ отъ исполненія всѣхъ этихъ правилъ; многое, но не все. И для учителя и для ученика необходимы *вспомогательныя пособія*.

Для учителя необходимы систематическія собранія матеріаловъ, которыми бы онъ могъ пользоваться въ своихъ объясненіяхъ, матеріаловъ касательно строя языка и касательно его состава.

Для учениковъ и вмѣстѣ для учителя необходимы:

1. *Книга для чтенія*, въ которой всѣ статьи — 1) были бы написаны языкомъ безукоризненно чистымъ,

2) расположены были бы въ порядкѣ естественномъ въ отношеніи къ силамъ дѣтей и въ отношеніи къ содержанію.

2. *Ручной словарь*, въ которомъ бы дитя могло найдти разрѣшеніе своихъ недоумѣній касательно значенія, происхожденія, образованія и употребленія словъ, ихъ измѣненій и выговора отдѣльно и въ связи съ другими и вмѣстѣ съ тѣмъ слова подобнозначущія и противоположныя по значенію.

При немъ необходимо — систематическое обозрѣніе выраженій, а еще бы лучше и вообще всѣхъ представленій и понятій, такъ что бы дитя могло отыскать въ немъ и такое слово или выраженіе, котораго оно не помнитъ или котораго еще не слыхало.

3. Справочное *грамматическое руководство*, въ которомъ бы въ строгомъ систематическомъ порядкѣ представлены были черты строя Русскаго языка — всѣ и подробно, съ тѣмъ, чтобы можно было, въ случаѣ нужды, найдти въ немъ то, въ чемъ можетъ оказаться нужда, съ объясненіями, сколько возможно болѣе доступными. Тутъ мѣсто и перечнямъ всѣхъ словъ, подлежащихъ одному и тому же закону образованія или видоизмѣненія, и всѣхъ исключеній, и обозрѣніямъ всѣхъ различныхъ видовъ какъ управленій словъ, такъ и выраженій, въ томъ числѣ и предложеній, и т. д. Не неумѣстны и важнѣйшія отвлеченныя воззрѣнія на языкъ вообще съ примѣненіемъ къ Русскому, но, конечно, возможно болѣе вѣрныя, утвержденныя филологическими наблюденіями и соображеніями, а не придуманныя на авось.

Учитель долженъ научить своихъ учениковъ пользоваться словаремъ; онъ не потеряетъ времени, если, окончивъ свои объясненія при помощи книги для чтенія, прочтетъ съ учениками внимательно и главныя части грамматическаго руководства, и научитъ ихъ съ нимъ справляться на будущее время, но не болѣе: выучивать это руководство напрасно, какъ напрасно выучивать и словарь. Чѣмъ лучше будетъ такое руководство, тѣмъ труднѣе будетъ его выучить не только ученику, но и учителю.

Но гдѣ же — скажутъ — такое грамматическое руководство, такой Ручной Словарь, такая книга для чтенія? Въ самомъ дѣлѣ ихъ нѣтъ у насъ — такихъ, какія были бы желательны. Что же? Чего еще нѣтъ и что̀ еще нужно, то должно быть. А пока нѣтъ, надо пользоваться тѣмъ, что есть, — лишь бы пользоваться въ самомъ дѣлѣ.

Какъ бы ни было, такъ или иначе, при тѣхъ или другихъ вспомогательныхъ пособіяхъ путь будетъ конченъ — какъ же удостовѣриться въ томъ, что ученикъ кончилъ его съ дѣйствительнымъ успѣхомъ? Какимъ испытаніемъ? По моему крайнему убѣжденію, вовсе не спрашиваньемъ того, что было пройдено такъ, какъ было пройдено, а испытаніемъ, въ какой мѣрѣ всѣ работы и упражненія принесли ученику пользу. Задайте ему тему для изложенія на письмѣ, сообразную съ тѣми знаніями, которыя онъ пріобрѣлъ изъ другихъ предметовъ: пусть онъ выскажетъ на нее отвѣтъ и напишетъ его тутъ же на экзаменѣ, безъ всякой помощи учителя. Если изложеніе будетъ

удовлетворительно и если ученикъ докажетъ притомъ, что онъ знаетъ, почему что̀ написалъ, — то онъ уже этимъ доказалъ, что успѣлъ.

Если будетъ даваемо ученику время на приготовленіе къ экзамену, то это будетъ доказывать, что ученикомъ только выучено, а не усвоено то, что отъ него требуютъ на экзаменѣ, и что забудется не слишкомъ долго спустя послѣ экзамена. Ученикъ долженъ приготовляться не къ экзамену, а къ жизни, слѣдовательно не въ короткій отдѣльный срокъ времени, а во все время ученія непрерывно.

Не тысячи ли примѣровъ подтверждаютъ, что ученики, даже превосходно отвѣчавшіе на экзаменѣ въ слѣдствіе особеннаго приготовленія, въ жизни выказывали себя рѣшительными невѣжами въ знаніи своего языка? Пора увѣриться, что ученикъ учится не для экзамена, а для образованія, и что экзамены учреждены не для потѣхи и не для общаго обмана, а для дѣйствительнаго удостовѣренія въ степени усвоенія ученикомъ того, что̀ ему нужно въ жизни.